جامعة الجزائر

معهد علم الاجتماع

برامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري

مذكرة لنيل شهادة الماجستير

إعداد الطالب: مزيار رابح

تحت إشراف: الدكتور الكنز علي

السنة الجامعية: 1990 ـ 1991

الاهــــداء

الـــى :

والـــديّ ، أبـــي وأمـــي

أخـــي ، فـادي

ولـــداي ، حبيبي (يزيد) و محمد الأمين

أهـــدي هـــذا العمل ليكون لهم كنبراس

فـــي مستقبلهـــم وكهدية متواضعة لأبي

وأمي عن الجهـــد الذي بذلوه من أجل

تعليمـــي .

كلمة شكر

لا يخلو أي عمل مهما كان متواضعا من تظافر الجهود والتشجيع الدائم من طرف محيط الباحث من عائلة وأصدقاء وأساتذة.

لقد تابع الباحث أشغاله بكل جدية ودقة وشجاعة خاصة وأن الوالدين كانا يتابعان هذا العمل خطوة بخطوة من خلال السؤال والاستفسار عن هذه الخطوات، وهذا مازاد في تشجيع الباحث.

كما نجد أن للتوجيهات القيمة التي قدمها الأستاذ المشرف على هذا العمل للباحث دفعا قويا وتشجيعا لا مثيل له في التقدم في العمل الذي بين أيدينا.

وعلى هذا أقدم شكري لكل من الأستاذ الدكتور علي الكنز، المشرف على هذا العمل، وأشكره على التشجيع والتوجيه والمتابعة الدائمة للبحث إلى أن أصبح عملا كاملا وشاملا.

كما أشكر كل من قدم لي يد المساعدة وساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع من بينهم الأستاذ محمد دلباني مفتش التعليم الأساسي لدائرة بوفاريك، على الجهد الذي بذله في مساعدة الباحث في الحصول على المراجع والوثائق الضرورية.

وفي الأخير أشكر كل من قدم مساعدة للباحث من بعيد أو قريب لإنجاز هذا العمل وإيصاله إلى نهايته.

مقدمة

في السنوات الاخيرة استرعى التعليم انتباه المواطنين العادي منهم والمسؤول ، المتعلم و الامي ، التلميذ و الاستاذ ، و أصبح حديث العام و الخاص في أماكن التعليم و خارجها ، في المنازل و المقاهي ، و شبه بالرجل المريض و العديم الشفاء حتى من الرسامين الكاريكاتوريين ، وعولج هذا الموضوع من جوانب شتى المادية منها و البشرية ، التقنية و التنظيمية ، وكل دارس اتجه وجهة مخالفة للأخرى . مما أثار انتباهي وشد اهتمامي باعتباره موضوع الساعة وحديث العام و الخاص .

انحط المستوى التعليمي للتلاميذ و أصبح جد ضعيف ، فمنهم من أعوز هذا الضعف الى ضعف مستوى الأستاذ ، ومنهم من أعوزه الى الأولياء وعدم مراقبتهم لأبنائهم خلال الدراسة ، و البعض الآخر أعوزه الى نقص هياكل الاستقبال (المدارس) ، و فريق آخر يرى بأن البرامج التعليمية ضعيفة ، و بالتالي اختلفت وجهات النظر و الدراسات التي أجريت على التعليم كونه موضوع الساعة ، و مساهمة مني في اعطاء هذه الدراسات دفعا جديدا ووجهة مخالفة لسابقاتها ، ارتأيت أن أدرس موضوع التعليم مركزا على الجانب الاجتماعي في برامج التعليم الملقنة للتلاميذ ، ومدى ارتباطها بالواقع الاجتماعي المحيط بالطفل المتلقي لهذه البرامج ، وعنونت دراستي هذه بعنوان (برامج المدرسة الاساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري) .

ان الهدف المرجو من هذه الدراسة هو تبيان مدى ارتباط الواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلميذ يوميا مع الواقع النموذجي المقترح من خلال برامج المدرسة الاساسية .

لقد اعتمدت على دراسة محتوى كتب القراءة كون هذه الاخيرة تحتوي على نصوص تعكس دائما واقعا معينا

وقد يكون هذا الواقع مستمدا من الحياة اليومية للكاتب مؤلف النص، واما يصف واقعا آخر يرغب في تحقيقه نفس هذا الكاتب .

مع العلم أن المدرسة اما أن تكون صورة للمجتمع وبالتالي تعتبر مجتمعا مصغرا ، واما أن تكون مدرسة تغيير اذ تحاول تغيير ما هو موجود في المجتمع عن طريق متلقي هذه البرامج ، اذن فما هو موقف البرامج المدرسية أو المدرسة في حد ذاتها من الواقع الذى يعيشه التلميذ الجزائرى ، هل تحاول تغييره ، أم أنها بقيت مجرد صورة طبق الاصل لهذا الواقع بايجابياته و سلبياته .

ولدراسة هذا الموضوع ارتأيت صياغة الفرضيات التالية :

ـ ان برامج المدرسة الاساسية تعطي وصفا مغايرا للواقع الاجتماعي للطفل محاولة بذلك التغيير في علاقات الانتاج و العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع و بالتالي انتاج علاقات جديدة يبنى على أساسها المجتمع مستقبلا .

ـ ان العلاقات التي تربط أفراد الاسرة الواحدة مبنية على أساس التعاون و التكامل و بالتالي الاشتراك في العملية الاقتصادية للعائلة .

ـ ان المرأة تلعب دورا هاما في بناء المجتمع بما تقدمه من أعمال تساهم من خلالها في التنمية الاقتصادية و المشاركة في الانتاج الاقتصادى و لا يقتصر دورها على الانجاب و التربية فقط .

ولتطبيق هذه الدراسة اخترت مدينة بوفاريك كمنطقة بحث ، ويعود اختيارى هذا الى كون هذه المنطقة منطقة حضرية و ريفية في نفس الوقت ، وبالتالي تعتبر نموذجية و تحتوى على العنصرين الاساسيين للمجتمع الجزائرى ، المدينة بكل ما تحمله من تطور في مختلف الميادين و الريف بكل مميزاته

لقد قسمت هذه الدراسة الى بابين رئيسيين ، باب نظري وآخر ميداني أو تطبيقي .

الباب الاول مقسم الى أربعة فصول وعوانه (المدرسة و تأثيرها في المجتمع) ، ولكل فصل عنوان ، فالفصل الاول عونته بعنوان (مفهوم المدرسة و وظائفها) ، وفيه تطرقت بالدراسة الى مختلف التعريفات الخاصة بالمدرسة وهذا عبر المراحل التاريخية لهذه المؤسسة التربوية فمنهم من يرى بأنها (عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل الى الاطفال قيما ثقافية و اجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشدين و ادماجهم في بيئتهم و وسطهم) (1).

ومنهم من يرى بأنها (عبارة عن مكان يجتمع فيه اشخاص من سن معينة حول معلم و الذين هم مجبرون على الحضور و اتباع بعض البرامج) (2).

أما عن وظائفها فقد اختلفت الآراء و تعددت بتعدد هذه الوظائف وبالتالي فمنهم من يرى بأنها (تقوم بحراسة الاطفال) (3) ومنهم من يرى بأن لها وظائف أوسع و أهم (نقل التراث الاجتماعي ، التبسيط ، التطهير ، افراز التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية العمل على توفير التوازن و الانسجام في شخصية الفرد ، وأخيرا الوظيفة الاجتماعية) (4) .

وهذه الاخيرة تعتبر أهم وظيفة (في نظرنا)، تقوم بها المدرسة وعلى هذا الاساس قمنا باعطاء تعريفا

---

01 _ DURKHEIM Emile, Education et Sociologie, PARIS, P.U.F, 1966, Page42.

02 _ ILLICH Ivan, Une société sans ecole, Paris, Edition du seuil, 1971, Page51.

03 _ Ibid, Page 52.

04 _ محمد صالح و آخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، بيروت ، دار الشعب ، بدون تاريخ ، ص ص 07 _ 13 .

اجرائيا للمدرسة ، وكذلك تحديدا لوظائفها ، وفي النهاية تطرقت الى الفرق الموجود بين التعليم و التربية بالاضافة التي تطور مفهوم المدرسة ووظائفها .

أما الفصل الثاني و الذى عنوانه (مفهوم المجتمع و علاقته بالمدرسة) ، وفيه تطرقت بالدراسة الى مختلف تعريفات المجتمع الادبية منها و العلمية ، فمنهم من يرى بأنه عبارة عن (جماعة من الافراد تجمعهم روابط أو صلات نفسية ، وهذه الروابط هي تلك العلاقات المتبادلة التي يتم عن طريقها تبادل المنفعة و الوحدة في المزاج و العقلية و التطلع نحو آمال مشتركة)(5)

كما نجد رأى آخر يرى (أن البشر محمولون الى اعتبار أن المجتمع المدني يشكل على نحو ما كلا ، تتجمع فيه و تتوافق المصالح المتناقضة للطبقات) (6).

كما تضمن هذا الفصل عرض لمكونات المجتمع ،و مفهوم الواقع الاجتماعي ، مفهوم البرامج المدرسية ، علاقة المدرسة بالمجتمع ، وقسم هذا الجزء الى عنصرين ، الاول المدرسة كمغير للمجتمع ، والثاني المدرسة كصورة للمجتمع .

أما عن المفهومين الوارد ذكرهما في عنوان الرسالة وهما (برامج المدرسة) و (الواقع الاجتماعي) ، فقد تطرقنا اليهما باسهاب .

<u>برامج المدرسة :</u> و تستعمل هذه الكلمة كمرادف لكلمة مناهج وهذا في ميدان التعليم ، وتعرف بأنها (مجموعة المواد المقررة من طرف السلطات التعليمية و المحددة بلوائح رسمية) (7).

---

5 ـ جبارة عطية جبارة محمد ، الجماعات المحلية في مجتمع المصنع ، الثقافة ، عدد 57 ، ماى ـ جوان 1980 ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، ص 31 .

6 ـ جان أيف كالفيير فكر كارل ماركس ،ترجمة سهيل الناصر ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، الجزء الاول ،بدون تاريخ ص 136 .

7 ـ محمد السرغيني وآخرون ، التربية ، لبنان ، مكتبة الرشاد ، 1963 ، ص 107 .

ومنهم من يعرفها بأنها تشتمل على كافة الانشطة التي تدور في المدرسة أو خارجها ، بشرط أن تكون بتوجيهها و تحت اشرافها) (8).

الواقع الاجتماعي : وهذا المصطلح لم يرد أي تعريف له بل وجدناه مستعملا كمرادف لمصطلحي المحيط الاجتماعي و من التعريفات المتعددة لهذين المفهومين ، قدمنا تعريفا اجرائيا اعتمدناه خلال دراستنا هذه ، وهو كالتالي : يقصد بالواقع الاجتماعي تلك الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد ، من علاقات اجتماعية تربطه بغيره من أفراد المجتمع ، و العادات و التقاليد السائدة في ذلك المجتمع و التي يعيشها يوميا .

و عنون الفصل الثالث بعنوان (التعليم في الجزائر) و فيه تعرضت بالدراسة الى المراحل التاريخية التي مر بها التعليم في الجزائر ، وقسمت هذه المراحل الى ما قبل الاحتلال ، عهد الاحتلال ، ثم التعليم في الجزائر بعد الاستقلال ، وفي كل مرحلة من هذه المراحل اعتمدت على تصريحات معاصريها ، و خاصة تلك التي تتعلق بما قبل الاحتلال و عهد الاحتلال ، كما ضمنتها العناصر التالية : أهداف التعليم ، مراحل التعليم ، موقف الاستعمار من التعليم العربي ، اما عن مرحلة ما بعد الاستقلال فقد تطرقت الى التعليم من خلال المواثيق ، ثم مراحل التعليم .

وفي الاخير الفصل الرابع كان بعنوان (النظام التربوي و هياكله)، وفيه تعرضت الى مختلف الانظمة التربوية التي طبقت في الجزائر بين الاستقلال و ما قبل تطبيق المدرسة الاساسية والاختلاف الموجود بينهما ، و المتعلق بمرحلة التعليم التكميلي الذى أصبح فيما بعد التعليم المتوسط و الباقي دون تغيير ثم مرحلة

8- عبد المجيد حسن ولي وآخر ، التربية الحديثة ، الدار البيضاء ، مكتبة الوحدة العربية، بدون تاريخ ، ص 59 .

تطبيق المدرسة الاساسية التي أحدثت تغييرات كثيرة في المنظومة التربوية سواء فيما يخص البرامج أو التوجيه أو حتى عدد السنوات.
بالاضافة الى ظهور مرحلة جديدة وهي مرحلة التعليم التحضيرى و التي تكون من السنة الرابعة الى السادسة من عمر الطفل ، لكنها بقيت دون تطبيق .

أما الباب الثاني و الذى يحمل عنوان (تحليل محتوى البرامج و مقارنته بنتائج الاستمارة)، فقد قسمته الى أربعة فصول ، ففيما يخص الفصل الاول فيتعلق (بالأسس المنهجية للدراسة)، و يتضمن الاشكالية التي احتوت على كل جوانب الموضوع و حيثياته و الدوافع التي دفعتني الى دراسة هذا الموضوع ، والاهداف المرجوة منه ، موجزا اياها في إهداف المدرسة الاساسية من خلال برامجها ، ومن خلال هذه الاشكالية قمت بصياغة الفرضيات السالفة الذكر .

ولمحاولة معرفة مدى صحة هذه الفرضيات قمت بالاطلاع على مختلف ما كتب في هذا الموضوع سواء في الجزائر أو خارجها ، بالاضافة الى كتب القراءة المتداولة في المدرسة الاساسية .
كما اعتمدت في دراستي هذه على المنهج الاحصائي و منهج تحليل المحتوى و تقنية المقابلة ، إما المنهج الاحصائي فقد اعتمدته لتفريغ البيانات في جداول بسيطة و مركبة كونه أكثر صدقا في الوصول الى نتائج أقرب الى الصحة في هذا النوع من الدراسات ، ومنهج تحليل المحتوى فهو لتحليل ما يتضمنه برنامج القراءة لمختلف الاطوار و السنوات المقررة في المدرسة الاساسية .

ثم قمت باختيار العينة مركزا على العينة العشوائية و التي حصرت عددها في 100 شخص يمثلون أولياء التلاميذ مراعيا تقسيمهم من حيث الاصل (الريف و المدينة) المستوى

الثقافي ، المهنية ، . . . الخ ، ولقد اعتمدت على هذه العينة كونها تعطي الفرصة لجميع الوحدات ليكونوا من بين الافراد المشاركين في العينة .

ولجمع المعلومات من الميدان قمت بوضع استمارة بحث أو صحيفة استبيان ، والتي تضمنت عددا من الاسئلة المغلقة منها و المفتوحة وهذا حسب نوع المعلومات المراد الوصول اليها ، وقمت بتجريب هذه الاستمارة وأعطت نتائج لا بأس بها ، معتمدا في ملء هذه الاستمارة على المقابلة .

وبعد الانتهاء من جمع المعلومات من الميدان قمت بتفريغ هذه المعلومات و استخلاص النتائج و التي تضمنتها الفصول الثلاث المتبقية .

اما الفصل الثاني منها فيتضمن عرض عن نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و الواقع الاجتماعي المستخلص من استمارة البحث و فيه درست العائلة الجزائرية من حيث التكوين و الدور الذى تلعبه في جميع الميادين ، وفي هذا توصلت الى انه توجد مطابقة جزئية بين ما ذكر في الكتب وما جاء في الواقع .

ثم انتقلت الى دور المرأة و مكانتها و هذا في مختلف الميادين ، كأم و كبنت و كعاملة ، وفي هذه النقطة توصلت الى اختلاف بين الواقعين الواقع المقترح من خلال الكتب و الواقع الموجود الذى يعيشه التلميذ يوميا ، فالمرأة في الكتب لا تزيد على كونها منجبة و مربية و حتى و ان كان لها دور خارج البيت فهو ثانوى ، وهذا عكس ما تحصلنا عليه من الاستمارة حيث وجدنا 17 ٪ من نساء المستجوبين يعملن خارج البيت و وجدنا من بين هؤلاء اطارات في ميادين مختلفة ، و19 ٪ يتركون زوجاتهم مسؤولات على البيت في حالة الغياب.

لكن الشيء الملاحظ هو أن هذا التطابق الجزئي يخلق مشكلا كونه يعرض حقائق دون ذكر نتائجها الايجابية منها و السلبية و بهذا نجد أن هناك اختلافا ظاهرا و بالتالي تكون نتائجه وخيمة على التلميذ ، اذ يجد نفسه في حالة اغتراب عن المجتمع الذى يعيش فيه .

وفي الفصل الثالث و الذى عنونته (العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة) وفيه تطرقت الى كل علاقة تربط بين أفراد الاسرة سواء مجتمعين أو كل على حدة ، و توصلت الى نتائج جزئية و هي أن العلاقات الاجتماعية الواردة في كتب القراءة فهي مبنية على الاخوة و التعاون ، ولكن هذا لا يعني أنها معتدلة بين الذكور و الاناث وهذا من خلال الكتب رغم نصوص كثيرة تحدثت عن مرافقة الاخت لاخيها في أماكن عديدة لكن رغم هذا فاننا نجد تقسيم مبدئي بينهم فالبنت تعد لتكون أمّا في المستقبل و الطفل يعد ليكون أبا و بالتالي فانه أكثر ارتباطا بأبيه و البنت بأمها تتعلم المهن النسوية و ترافقها في الاعراس و الى الحمام ، في حين نجد أن هناك اعتدال تام في الواقع بين الجنسين .

أما العلاقة التي تربط الاطفال بباقي أفراد العائلة من أجداد وأعمام و أخوال ، فانها لا تزيد عن تبادل الزيارات ، أما في الواقع فنجد عددا كبيرا من الاطفال يعيشون في وسط عائلة ممتدة أى تشمل الاب و الجد و العم دون الخال و أوضح بأن الجد من الام فلا وجود له اطلاقا لا في الكتب ولا في الواقع المعاش .

وفي نهاية المطاف نتائج البحث و الاقتراحات و هو ما تضمنه الفصل الرابع من الباب الثاني من هذه الدراسة و في هذا الفصل سردت النتائج النهائية المتوصل اليها من خلال

مقارنة ما احتوته البرامج و ما وجدته في الواقع الاجتماعي و قسمت هذا الفصل الى عدة عناصر وهي : تكوين العائلة و دورها ، مكانه المرأة ودورها ، العمل وقيمته الاجتماعية ، علاقة الاب بالابناء ، علاقة الام بالابناء ، علاقة الاخوة فيما بينهم ، علاقة الزوج بالزوجة ، علاقة الابناء بباقي أفراد العائلة .

وفي كل عنصر من هذه العناصر تطرقت الى مدى ارتباط أو مطابقة ما وجد في الواقع وما ذكر في الكتب.

وبناء على تلك النتائج قدمت اقتراحات عملية والتي رأيت فيها بأنه يجب اعادة النظر في محتوى كتب القراءة و جعله مسايرا لما هو موجود في الواقع من جميع النواحي . اذ أن التطابق الجزئي أخطر من عدم التطابق الكلي .

لقد واجهتني صعوبات مختلفة من حيث حدتها و من بين هذه الصعوبات صعوبة تحديد مفهوم الواقع الاجتماعي اذ استغرقت وقتا لا يستهان به من أجل الوصول الى ما أصبو اليه . أما الصعوبة الثانية فهي تغيير الكتب المخصصة للقراءة من سنة لأخرى ، ففي كل مرة يظهر كتاب جديد للقراءة و بالتالي يجب اعادة دراسة و تحليل ما جاء في هذه الكتب الجديدة ، مما جعلني أعيد بعض الفصول لمرات عديدة.

ان بحثنا هذا و المتعلق بدراسة علاقة برامج المدرسة الاساسية بالواقع الاجتماعي الجزائري، هو ناتج عن ايماني بدور المدرسة في التغيير الاجتماعي ، و التنمية الاقتصادية للبلاد وبالتالي التوصل الى غد أفضل للمواطن أينما وجد ، وأن يصبح لكل منا ذكورا و اناثا المكانة اللائقة حتى يمكنه المساهمة في العملية التنموية .

البـــــاب الأول

الصـــد رحـــة و تـــأمــرماني المجتمع

الباب الاول

المدرسة و تأثيرها في المجتمع

الفصل الاول

مفهوم المدرسة ووظائفها

01 — 01 المدرسة :

مفهوم المدرسة : يعرف اميل دوركايم المدرسة بأنها " عبارة عن تعبير (امتيازى) للمجتمع الذى يوليها بأن تنقل الى الاطفال قيما ثقافية و أخلاقية و اجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد و ادماجه في بيئته و وسطه "(01).

من خلال هذا التعريف نستنتج أن دوركايم منح للمدرسة دورا هاما و رسالة اجتماعية محضة حيث أنه يعتبرها ضرورة اجتماعية لتنشئة الطفل و ادماجه في المجتمع.

كما يعرفها هربرت سبنسر بأنها " . . . منظمة اجتماعية ذات طابع خاص. . . "، وهذا لا يعني أن المدرسة هي مكانا للتعليم فقط ،ولكن يجب أن تكون منظمة اجتماعية يشترك فيها الاعضاء الكبار في حياة عامة و يخضعون لنظام معين و يمارسون ألوانا من التفاعل الاجتماعي كالتعاون و التنافس و الصراع و الادماج. (2).

أما الامريكي جون ديوى فيعرفها بقوله :

" . . . ان المدرسة مؤسسة اجتماعية أساسا و لذلك يجب أن تشتمل على الاهداف الاجتماعية و الفردية معا ، و العمليات الاجتماعية داخل المدرسة ينبغي أن لا تختلف في جوهرها عن العمليات الاجتماعية خارجها ، فالمدرسة ليست الاعداد للحياة بل هي الحياة نفسها . . . " (3).

(01 DURKHEIM Emile, Op cit, Page42.

02) مصطفى محمد الشعبيني ، دراسات في علم الاجتماع دار النهضة العربية، 1974 ص84

03) فرانسيس عبد النور، التربية و المناهج ، القاهرة دار النهضة المصرية، بدون تاريخ ص 71—72

وهناك تعريفا آخر للمدرسة يقدمه الدكتور محمد لبيب النجيحي في كتابه ، " الاسس الاجتماعية للتربية " حيث يقول "... ان المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشط الانسانية التي تسود حياة الجماعة و للتكيف معها و للاحساس بالامن و الطمأنينة في رحابها ، و لذلك فان شخصية المدرسة تتحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذى تخدمه"(4).

كما أننا نعثر على تعريف آخر يقدمه ايفان ايليش في كتابه (مجتمع بلا مدرسة)، حيث يعتبر المدرسة "... على أنها عبارة عن مكان يجتمع فيه أشخاص من سن معينة حول معلم و الذين هم مجبرون على الحضور و اتباع بعض البرامج"(5).

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نستخلص تعريفا اجرائيا نعتمده في دراستنا هذه ، حيث أننا نعتبر المدرسة " مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع و أسند لها مهمة التنشئة الاجتماعية و يجب أن تكون المعطيات الاجتماعية داخلها مطابقة في جوهرها للمعطيات الاجتماعية خارجها ".

<u>وظائف المدرسة :</u>

للمدرسة وظائف عديدة ، و بتعدد الوظائف تعددت الآراء حول الوظيفة الرئيسية لهذه المؤسسة فمنهم من يرى بأنها " تقوم بحراسة الاطفال "(6)، ومنهم من يرى بأنها " تعمل على تعريف التلميذ بالمجتمع تعريفا واضحا و تمنحه صورة "ديناميكية" لهذا المجتمع لا صورة " فوتوغرافية "ساكنة لأن المجتمع يفقد أهم ميزاته اذا فقد عنصر الحركة"(7).

---

04) محمد لبيب النجيحي ،الاسس الاجتماعية للتربية ،القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية، 1965، ص68 .

05) IELICH Ivan, Op cit , Page 52.

06) Ibid, Page 51.

07) الدكتور تركي رابح ،أصول التربية و التعليم ،الجزائر ،ديوان المطبوعات الجزائرية، 1982، ص169 .

كما أننا نجد تحديدا أوسع لوظائف المدرسة وهذا ما جاء في كتاب (كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية) لصاحبه "محمد صالح و آخرون"، حيث جاء ذكر وظائف عديدة للمدرسة من بينها (نقل التراث الاجتماعي، التبسيط، التطهير، افراز التوازن، بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، العمل على توفير التوازن و الانسجام في شخصية الفرد، و أخيرا الوظيفة الاجتماعية)و هي الوظيفة الاساسية للمدرسة حيث يعتبر هذه الاخيرة (المدرسة) المنطلق لكل ما يجرى داخل المجتمع من برامج تخطيطية و تنظيمية و بصفة أدق فهي منطلق أى تغيير في المجتمع في جميع جوانبه سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية . . . الخ، لانها تهيئ هذا الطفل لمستقبل بعيد حتي يتمكن من التغيير هو بنفسه أو الاندماج بسهولة مع تغيير كان قد تم من قبل في مجتمعه الذى يعيش فيه .(08).

ونجد أن مصطفي حداب يحدد ثلاث وظائف اجتماعية للمدرسة وهذا في قوله (نسلم عموما بأن المدرسة تؤدى ثلاث وظائف اجتماعية وهي انتاج قوى العمل في مختلف التخصصات المستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية و الاجتماعية في بلد ما، انتاج واعادة انتاج عالم ايديولوجي و ثقافي محدد، و توزيع أو اعادة توزيع الافعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع(09).

أن المدرسة تقوم بتوجيه الطفل حتى يتمكن من التأقلم والتكيف مع التغيير الذى يحدث في المجتمع، أو تهيئته ليقوم هو بنفسه بتغيير ما يحدث في المجتمع وهذا في المستقبل و لا يكون هذا التوجيه والاعداد أو التهيئة الا عن طريق المواد الدراسية التي يتلقاها داخل القسم والتي يكون لها الأثر الواضح في حياته . ان هذه المواد الدراسية عبارة عن مواد ضمن برنامج يسمى البرنامج المدرسي و سنتطرق لهذا فيما بعد . . .

ونجد أن مهمة المدرسة لا تقف عند الطفل الموجود لديها

(08) محمد صالح و آخرون، مرجع سابق، ص 07 — 13.

(09) HADDAB Mustapha, Education et changement socio culturel, Alger; O.P.U, 1979, P1.

وانما يجب أن تتعداه الى المجتمع الذى يعيش فيه هذا الطفل وهذا عن طريقه هو وفي هذا الصدد يقول مصطفى حداب (أن مسؤولية هذه المؤسسة لا يمكن أن تكون محددة عند الاطفال المتمدرسين فقط ولا نهافي نفس الوقت الذى يجب عليها أن تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي فانه يجب عليها أن تشرف التزاماتها اتجاه الاباء الذين هم في أغلب الحالات أميين (10).

ان كل هذه الوظائف التي سردناها ،تقوم بها المدرسة عن طريق تدريس أو تعليم هذه المواد للطفل الموجود بها . وبالتالي تقوم بتربيته حتى تهيئه سواء للتغيير أو للتأقلم مع المجتمع الذى يعيش فيه ، ولهذا ارتأينا أن نعرف التعليم وهي الوظيفة الظاهرة للمدرسة وكذا التربية و الفرق بينهما .

<u>تعريف التعليم:</u> جاء في معجم العلوم الاجتماعية أن التعليم هو عبارة من(نقل المعلومات من المعلم الى المتعلم بهدف اكسابه ضروبا من المعرفة)(11)

ويرى ابن خلدون أن التعليم هو عبارة عن (صناعة ضمن الصنائع التي تنشأ في المجتمع ، اذ تنقسم الصنائع الى ما يختص بالافكار التي هي خاصية الانسان من العلوم و الصنائع و السياسة ، ومن الاول الحياكة و الجزارة و التجارة و الحدادة و أمثالها ومن الثاني الوراقة وهي معاناة الكتب و الانتساخ و التجليد و الغناء و الشعر و تعليم العلم و أمثال ذلك)(12).

<u>تعريف التربية:</u> يشير هذا المصطلح في أكثر استعمالاته عموما الى عملية التنشئة الخاصة بالصغار ، والتدريب الفكرى و الاخلاقي وتطوير القوى العقلية و الاخلاقية داخل المدرسة وغيرها من المنظمات و المؤسسات المخصصة للتربية ، و يمكن توسيع هذا المفهوم ليشمل تعليم الكبار و تدريبهم كما أنه يمتد ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية (13).

Ibid, Page 4. (10

11) أحمد زكي بدوى ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1977 ص 422.

12) ابن عمار الصغير ، التفكير الاجتماعي عند ابن خلدون ، الجزائر، ش.و.ن :ت، 1971 ص 112.

13) د . ابراهيم مذكور ، معجم العلوم الاجتماعية ، الهيئة المصرية للكتاب، 1975 ص 8

وقد جاء في التعريف العام أو الادبي "ان صح التعبير" لكلمة تربية أنها (تعين كل عملية "حتي وان كانت غير عدية" توجه نمو كائن حي نحو نهايته الطبيعية ، أو تحويله الى نهاية مرغوب فيها)(14)

ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية تعريفا لمفهوم التربية جاء فيه أن التربية عبارة عن(نظام اجتماعي يحدد الاثر الفعال للاسرة والمدرسة في تنمية النشئ من النواحي الجسمية والعقلية والاخلاقية حتى يمكنه أن يحيا حياة سوية في البيئة التي يعيش فيها)(15).

أما دوركايم فيرى أن التربية هي(عملية تأثير يمارسه الراشد ين على الاجيال الصاعدة التي لم تبلغ سن المشاركة في الحياة الاجتماعية)(16).

كما يرى مانهايم أن التربية (تعتبر من بين الاساليب الفنية الاجتماعية باعتبارها احدى وسائل تشكيل السلوك الانساني كما تشتمل على طرق للتأثير في هذا السلوك الذى يتلاءم مع أنماط التفاعل الاجتماعي السائدة والتنظيم الاجتماعي) (17).

ويعتبر سبنسر التربية على أنها (الاعداد للحياة الكاملة)(18)

وورد في قاموس علم الاجتماع أن ماكس فيبر يرى أن(. . .كل نسق للتربية يهدف الى تلقين التلميذ أسلوبا معينا للحياة ، يلائم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة بحيث يمكن بعد ذلك وضع هذه الاساليب على نقطة معينة في متصل العقلانية) (19).

ونعثر على تعريفا لمفهوم التربية لدى كارل ماركس حيث أن مفهوم التربية يعني ثلاثة أشياء وهي : الاعداد الفكرى والتربية الجسمية، والتربية البوليتكنيكية) . (20).

---

14) BERTHELOT etAutres,La grande Encyclopedie, Tome15, Paris,E.Arrault et Cie, sans date.

15) د .أحمد زكي بدوى،معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،مرجع سابق،ص 127.

16) MODLO Suzanne, L'ecole dans la société,Paris, DUNOD, 1970,Pages 7-8.

17) محمد عاطف غيث،قاموس علم الاجتماع،الاسكندرية ،الهيئة الرسمية العامة للكتاب، 1979، ص 152.

18) فرانسيس عبد النور ،التربية والمناهج ،مرجع سابق ، ص: 70.

19) محمد عاطف غيث ،قاموس علم الاجتماع ، مرجع سابق ،ص 152.

20) DIETRICH.T, La pedagogie socialiste,Paris, Maspero,1973,Page 44.

وفي آخر المطاف نتطرق للتعريف الذى قدمه جون ديوى للتربية حيث يرى بأن (لهذه الاخيرة جانبان الاول نفسي و الثاني اجتماعي لا يمكن فصلهما أو اهمال أحدهما)، كما يرى بأن التربية هي (الوسيلة الوحيدة و الاساسية للتقدم الانساني وأنها الاساس الذى يجب أن يقوم عليه كل اصلاح اجتماعي) (21).

من خلال كل التعاريف السابقة يمكننا أن نقدم تعريفا اجرائيا للتربية و نعتبرها (عملية تقوم بها عدة مؤسسات اجتماعية بهدف تهيئة الصغار للاندماج في المجتمع الذى يعيشون فيه بكل التغيرات التي تحدث فيه ، أو اعدادهم للقيام بالتغيير في المجتمع حتى يتطابق و الاهداف المرغوب فيها .).

<u>الفرق بين التربية و التعليم:</u> ان التربية وثيقة الصلة بالتعليم وقد يحاول التفرقة بينهما فيعتبر التعليم تلقين العلم قبل كل شئ في حين أن التربية هي الاعداد للحياة بصفة عامة سواء الحياة الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية ... الخ، كما أن التعليم تقوم به مؤسسة واحدة في المجتمع وهي مؤسسة المدرسة ، أما التربية فهناك مؤسسات عديدة تقوم بها مثل الاسرة ، المدرسة ، المجتمع بصفة عامة بكل ما يحويه من مؤسساته، كما يمكن اعتبار التربية عملية شاملة لتكييف الفرد ليتمشى و يتلاءم مع تيار الحضارة الذى يعيش فيه و بهذا تصبح التربية عملية خارجية يقوم بها المجتمع لتنشئة الافراد ليسايروا المستوى الحضارى العام.

و أخيرا يمكننا أن نقول أن التعليم عامل جزئي أما التربية فأوسع نطاقا و أوسع مدى من التعليم الذى يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها التعليم ليرقى بمستواه في المعرفة في دور العلم .

<u>01 ـ 02 ـ تطور مفهوم المدرسة و وظائفها :</u> هناك ارتباط وثيق بين مفهوم المدرسة و وظائفها ، فبتطور الاول تتطور الثانية و العكس ولهذا نعثر على مفاهيم عديدة للمدرسة الى جانب تقسيمات عديدة لوظائفها .

هناك نوعين من التعليم ، التعليم عن غير قصد و هو الذى يتلقاه الانسان عن طريق المحاكاة و التقليد وهذا في بيئته بنوعيها

21) السيد محمد بدوى ، مبادئ علم الاجتماع ، مصر ، دار المعارف ،1976، ص: 408 .

الطبيعي و الاجتماعي ، و التعليم عن قصد وهو الذي تقوم به المدرسة ويعد له المجتمع أهدافه ووسائله ومن بين الوسائل التي أعد مها له " المدرسة ".

ان المجتمع البشري لم يعرف هذا النوع من التعليم المقصود في عهوده الاولى ، حيث كانت الاسرة (الابوين) تلعب دورا هاما في تلقين أطفالها بطريقة عفوية أى عن طريق التقليد و المحاكاة، فكان الطفل يتعلم المهن التي يزاولها أبوه ، بمشاركته له في أدائها و بمرور الزمن تعقدت الحياة و تطورت البشرية و بالتالي بدأت تتطور الصنائع و تزداد حاجات الانسان و هنا ظهرت ظواهر جديدة و بدأت فكرة تقسيم العمل حتى يتمكن المجتمع من تلبية حاجاته اليومية ، وبالتالي ظهرت تخصصات في المهن من بينها التعليم الذى يعتبره ابن خلدون صناعة من الصنائع التي تنشأ في المجتمعات .

وفي هذا المضمار نجد عدة تقسيمات للمراحل التي مرت بها المدرسة خلال تطورها ، فادوارد أولسن يرى بأن المدرسة مرت بمراحل ثلاث نتطرق لها بايجاز .

ـ المدرسة التقليدية : (في هذا النوع من المدارس ، فان التركيز ينصب غالبا على حفظ الدروس التي تنظم تنظيما منطقيا ، دون الاخذ بعين الاعتبار نواحي الاختلاف التي تتصل بنشأة التلميذ ، أو بحاجته أو باهتمامه الذاتي)(22).

ـ المدرسة التقدمية : (ان تركيز هذه المدرسة منصب على الحاجات العاطفية للفرد ، و على اهتماماته باعتبارها مصدر نموه التعليمي المطرد على التعاون في التخطيط وحل المشكلات) (23).

ـ مدرسة المجتمع : ويأتي في النهاية ليتحدث عن مدرسة المجتمع فيقول (بأنها تستهدف تنمية الصفات الانسانية في تلاميذها و اشراك الاهالي في رسم سياسة المدرسة و تخطيط برامجها و تنظيم محور الدراسة في المنهج حول العمليات و المشكلات الرئيسية في الحياة كما أنها تعمل على تحسين مستوى الاطفال و الشباب الراشدين في المنطقة التي تقوم فيها

---

22) ادوارد أولسن ، المدرسة والمجتمع ، ترجمة أحمد زكي محمد و محمد الشبيني ،القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، بدون تاريخ ، الجزء الاول ، ص 10 .
23) نفس المرجع ، ص 11 .

و ذلك بتحسين العلاقات بين الجماعة و تخفيف أثر الفوارق بين الناس بالاظافة الى هذا نجدها تستعمل البيئة كمعمل للتعلم و ذلك باتصال التلاميذ مباشرة بالواقع الذى يعيشونه خارج المدرسة و كسب خبرات واسعة منه عن طريق التدريب لحل مشكلات هذا الواقع، كما أنها تيسر استخدام مرافقها لخدمة البيئة، و تنظم خططها و مناهجها حول المعطيات الاساسية و المسائل الرئيسية للحياة الواقعية، باشراك الاهالي في رسم سياسة المدرسة و تخطيط برامجها) (24).

وهناك تقسيم جاء به الدكتور تركي رابح في كتابه "أصول التربية والتعليم " و الذى سنوجزه فيما يلي :

ـ المدرسة المنزلية، مدرسة القبيلة، المدرسة الحقيقية، ثم يأتي في النهاية ليتحدث هو الآخر عن مدرسة المجتمع.

ـ فبالنسبة للمدرسة المنزلية فانه يقصد بها تعليم الطفل عن طريق التقليد و المحاكاة.

ـ ثم يتطرق لمدرسة القبيلة ليقول (ان المدرسة المنزلية لم تكن قادرة على سد حاجيات الافواج البدائيين، وهنا كان لا بد له من تكوين روحي و لذلك نجدهم قد استعانوا بخبراء القبيلة و يطلق عليهم اسم "العرافين" حيث كان يعهد لهم اطلاع الناشئين على تلك الاخبار و تدريبهم على تلك الطقوس وخصوصا عدما يناهزون البلوغ) (25).

ـ ثم يعمد الى الحديث عن المدرسة الحقيقية ليقول (. . . و أخيرا ظهرت المدرسة الحقيقية التي يديرها معلمون من أهل الاختصاص) (26).

وفي النهاية يتحدث عن مدرسة المجتمع ليقول (. . . هي المدرسة التي يدور نشاطها حول خدمة الجماعة، و تنبع مناهجها و برامجها من ظروف المجتمع و أحواله). (27)

---

24) نفس المرجع، ص : 17 ـ 23 .
25) الدكتور تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، مرجع سابق ، ص : 150 .
26) نفس المرجع، ص: 151 .
27) نفس المرجع ص: 163 .

من خلال ما سبق ذكره عن تطور المدرسة ، نلاحظ أنه في كل نمط من أنماط المدرسة أو في كل مرحلة من مراحلها الاولى كانت لها وظائف مخالفة لسابقتها ، كما أننا نلاحظ أن المدرسة ترتبط بالمجتمع في مراحل تطورها الاخيرة ، حيث أنه في التقسيمين الذين تعرضنا لهما وجدنا أن المدرسة وصلت في آخر مراحل تطورها الى الارتباط بالمجتمع والاعتماد عليه في أداء وظيفتها ، وفي نفس الوقت خدمة له .

لكن هذا لا يعني أن المدرسة كانت منفصلة عن المجتمع في المراحل الاولى لظهورها ، بل كانت مرتبطة به جزئيا ففي المدرسة المنزلية نجد أن الطفل يعتمد على أسرته في تعلم المهن و نفس الشيء بالنسبة لمدرسة القبيلة ، حيث أن كل قبيلة تلقن أبناءها ما تراه نافعا لها و مفيدا في حياته . ٤٧١٧٧٦

خلاصة الفصل الاول (الباب الاول).

01 ـ 03) المدرسة مؤسسة اجتماعية ، تقوم بنقل المعلومات من المعلم الى المتعلم وهي جزء من العملية الكلية المسماة بالتربية .

مرت المدرسة بمراحل مختلفة ، وخلال كل مرحلة نجد وظائف معينة للمدرسة ، ومن المفاهيم السائدة بالنسبة للمدرسة هي المدرسة التقليدية ، المدرسة التقدمية و مدرسة المجتمع ، وخلال كل هذه المراحل كانت المدرسة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمجتمع الموجودة فيه ، لكن الاختلاف بين هذه المراحل يكمن في درجة الارتباط ففي المدرسة المنزلية على سبيل المثال نجد أن الطفل يعتمد على أسرته في تعلم المهن وهذا عكس ما نجده في مدرسة المجتمع التي تستعمل البيئة كمعمل للتعلم و ذلك باتصال التلاميذ مباشرة بالواقع الذى يعيشونه خارج المدرسة .

أن المهمة الرئيسية للمدرسة تتمثل في اعداد النشئ و تحضيرهم اما للتأقلم مع الواقع الموجود في المجتمع ، واما لتغيير وضع قائم ، بهدف خلق واقع آخر مغاير لما هو موجود .

الباب الاول

المدرسة وتأثيرها في المجتمع

الفصل الثاني

مفهوم المجتمع وعلاقته بالمدرسة

02 ـ 01 ـ مفهوم المجتمع ومكوناته :

02 ـ 01 ـ 01) مفهوم المجتمع: ان المعني الادبي لكلمة مجتمع يعني " تجمع أفراد ذوي عادات متحدة و يعيشون في قوانين واحدة ، ولهم قيما بينهم مصالح مشتركة"(01).

كما أننا نجد تعريفات عديدة و مختلفة لدى علماء الاجتماع ومن بينهم تالكوت بارسونز ، الذي يرى بأن المجتمع عبارة عن (كثرة من الافراد يدفعهم ميل الارضاء الاعلى)(2

و يقدم الوود (Ellwood) تعرفا آخر لمفهوم المجتمع يرى فيه بأن هذا الاخير عبارة عن(جماعة من الافراد تجمعهم روابط أو صلات نفسية ، وهذه الروابط هي تلك العلاقات المتبادلة التي يتم عن طريقها تبادل المنفعة و الوحدة في المزاج و العقلية و التطلع نحو آمال مشتركة) (03).

ورغم أن ماكس فيبر لم يعرف المجتمع تعريفا مطلقا ، أو بالاحرى تعريفا خاصا فاننا نستخلص هذا التعريف من مختلف مؤلفاته ، ويمكن صياغته على النحو التالي :(المجتمع مركب من العلاقات الانسانية المتبادلة ، و يتميز بالسلوك ذي المعنى لجمهرة من الاعضاء أو الذين يقومون بأدوار في المجتمع) (04).

أماماكيفر فانه يعرف المجتمع بأنه (نسيج من العلاقات الاجتماعية)(05).

كما نجد أن كارل ماركس لم يعط تعريفا صريحا للمجتمع حيث وردت مقولات في كتبه ، فهو يرى(أن البشر محمولون الى اعتبار أن المجتمع المدني بشكل على نحوما كلا ، تتجمع فيه و تتوفق المصالح المتناقضة للطبقات) (06).

---

01) مالك بن نبي ، ميلاد مجتمع ، شبكة العلاقات الاجتماعية ، لبنان ، دار الفكر، 1973، ص 13 .

02) د .محمد عاطف غيث ، دراسات في تاريخ التفكير واتجاهات النظرية في علم الاجتماع ، بيروت، دار النهضة العربية ، 1975 ، ص 110 .

03) جبارة عطية جبارة محمد ، الجماعات المحلية في مجتمع المصنع، الثقافة ، عدد 57ماى جوان 1980 ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، ص 31 .

04) د . محمد عاطف غيث ، المرجع السابق ، ص 45 .

05) نفس المرجع ، ص 125 .

06) جان ايف كالفير ، فكر كارل ماركس ، ترجمة سهيل الياس، مرجع سابق ، ص 186 .

كما أنه يرى في موضع آخر (أن المجتمع المدني هو في الواقع منقسم جذريا و أن البشر لا كأفراد خاصين فقط بل كأفراد اجتماعيين ينتسبون الى كتل ، هم متعارضون فيما بينهم بشكل لا يقبل التسوية ، وهذا التعارض متلازم ، حتى في كيانهم مع تعارض بين رجل كليته هي انتسابه الى طبقة و بين رجل لا قيمة له الا بحاجاته الخاصة و عمله الشخصي ، بصرف النظر عن كل انتساب الى طبقة معينة) (07).

مما سبق ومن خلال التعاريف السابقة ، نقدم بدورنا تعريفا اجرائيا نعتمده خلال دراستنا هذه ، ونقول بأن المجتمع عبارة عن جماعة من الافراد ، تربطهم علاقات مختلفة ومتبادلة ، والتي من خلالها يتم تبادل المنفعة"

2 — مكونات المجتمع: يرى أرسطو (أن المجتمعات تختلف باختلاف المكان و الزمان و لا يصلح نفس التنظيم الاجتماعي لجميع الشعوب ، ويتألف المجتمع حسب رأيه من عناصر مختلفة غير متجانسة) (8).

ورد في كتاب تاريخ علم الاجتماع لصاحبه الدكتور محمود عودة بأن المجتمع (مكون من علاقات و نظم ، وما الافراد سوى أعضاء يشغلون مكانات ويلعبون أدوارا مرسومة سلفا) (09).

و نجد أن كونت يرى من جانبه بأن المجتمع (يتشكل من أسر و طبقات تتدرج في اطارها الاسر ، و تقوم هذه الطبقات على أساس الادوار المختلفة التي يقوم بها الافراد وفقا لظاهرة التخصص و تقسيم العمل وهي لذلك ظاهرة طبيعية كأساس للتضامن الاجتماعي) (10).

أما سبنسر فانه يرى بأن (الاجزاء التي تدخل في تركيب كل مجتمع ، هي مجتمعات سابقة أقل تركيبا من المجتمع الناشئ عنها) (11).

07) نفس المرجع ، ص 137 — 138 .
08) منير مشابك موسى ، المطول في علم الاجتماع ، مطبعة جامعة دمشق ، 1959 ، الكتاب الاول ، ص: 18 .
09) د . محمود عودة ، تاريخ علم الاجتماع ، الجزء الاول ، بيروت ، دار النهضة العربية بدون تاريخ ، ص: 21 .
10) نفس المرجع ، ص : 103 .
11) اميل دوركايم ، قواعد المنهج في علم الاجتماع ، ترجمة د . محمود قاسم ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ، 1974 ، ص: 27 .

وجاء في كتاب علم الاجتماع دراسات تطبيقية لمؤلفه الدكتور محمد عاطف غيث، أن المجتمع (ينقسم الى أقسام سكانية و مهنية متعددة) (12).

أما كارل ماركس فانه (يجعل من وضعية العائلة في مجتمع ما مقياسا لقيمة هذا المجتمع : فاذا أردنا أن نحكم عليه علينا أن نتطلع الى كيفية تصرف الانسان في هذه العلاقة الاجتماعية الاولى ، فبحسب ماتكون هذه العلاقة سامية أو منحطة يستخلص وضع باقي المجتمع) (13).

ومن خلال هذه المقولة التي أوردها ماركس نستخلص أن هذا الاخير يجعل من العائلة النواة الاولى التي يتكون منها المجتمع الذى يصلح بصلاحها و يفسد بفسادها و أن تصرف الفرد داخل هذه النواة ينعكس سلبا أو ايجابا على العائلة .

من خلال ما سلف ذكره نرى بأن المجتمع يتكون من أفراد ، مجتمعين في جماعات (أسرة ، جماعات مهنية ، طبقات اجتماعية . . . الخ)، تربطهم فيما بينهم علاقات، و في هذا الاطار نجد أن المدرسة تضم أفرادا تربطهم علاقة مهنية ، و بالتالي ، يمكن أن نقول بأنها من مكونات المجتمع وهذا حسب التعريف الذى جاء به الدكتور ، محمد عاطف غيث ، كما يمكننا أن نقول بأن المدرسة في ذاتها عبارة عن مجتمع جزئي يدخل في تركيب المجتمع الكبير الموجودة فيه .

<u>مفهوم الواقع الاجتماعي</u>: بالرغم من أننا قمنا بأبحاث عديدة ، وفي مختلف كتب الاختصاص ، بغرض العثور على تعريف علمي لمفهوم الواقع الاجتماعي ، فاننا لم نتوصل الى ذلك ، و الشئ الملاحظ هو أن هذا المفهوم ذكر في مجالات مختلفة وفي كتب عدة ، لكنه غالبا ما يستعمل كمرادف لمفهوم المحيط الاجتماعي ففي الموضوع الواحد نجد أن مفهومي (الواقع الاجتماعي) و(المحيط الاجتماعي) يستعملان كمرادفين و يؤديان الى نفس المعنى .

لقد ذكر لفظ الواقع الاجتماعي لدى برودون حيث يرى أنه (يتضمن مظاهر متعددة منها " القوى الجماعية " ، " العقل الجماعي " ، " فكرة العدالة "، التي تصطرع غالبا مع " المثل الاعلى " (الانفعالي) و الحقوق و الضوابط الاجتماعية

---

12) د . محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع (دراسات تطبيقية) ، بيروت ، دار النهضة العربية، 1974، ص 27 .

13) جان ايف كالفير ، مرجع سابق ، الجزء الثاني ، ص 59 .

اشرافهما ، بقصد تنمية الطفل وتربيته وتكوين شخصيته كفرد في اطار من أهداف الجماعة و مطالبها) (17).

وهناك تعريفا آخر لهذا المفهوم يقدمه ايزامبير جاماتي في كتابه " علم الاجتماع التربوي " حيث يرى بأن مفهوم البرامج أو محتوى التعليم (يشير الى تقدير المواد الواحدة بالنسبة للاخرى ، وعناصر هذه المواد المعطاة للتلميذ ، وفي نفس الوقت يشير الى تقديم هذه العناصر خاصة في الكتب المسلمة له أي للتلميذ) (18).

كما نعثر على تعريفا آخر يرى صاحبه أنه يقصد بمفهوم البرامج (جميع النشاطات التي يقوم بها التلميذ وكذلك الخبرات ، سواء أكان في المدرسة أو خارجها ما دامت المدرسة تسيطر عليه و توجه نموه المتكامل في أثنائه) (19).

من خلال ما سبق ذكره فاننا بدورنا نقدم تعريفا اجرائيا نعتمده في بحثنا هذا ، وهو على النحو التالي :يقصد بمفهوم البرامج المدرسية مجموع مايلقن للتلميذ ، وخاصة منها ما هو موجود بالكتاب المدرسي المسلم له ،الى جانب ما يتلقاه من دروس تطبيقية خارج المدرسة مثل الرحلات الدراسية .

<u>2 ــ 2 ــ علاقة المدرسة بالمجتمع:</u> تعرضنا في الفصل السابق الى مفهوم المدرسة و تعريفاته المختلفة ، و التي تشير (أي هذه التعريفات) ، الى تلك العلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع ، وهذا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فمن خلال تعريف اميل دوركايم لمفهوم المدرسة فانه يرى بأنها (عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل الى الاطفال قيما ثقافية و أخلاقية و اجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد و ادماجه في بيئته و وسطه)(20).

---

17) نفس المرجع ، ص 107 .

ISEMBERT JAMATI Viviane, La sociologie de l'éducation, Paris,Mouton,1973, (18 Page 28.

19) عبد المجيد حسن ولي وآخر ، التربية الحديثة ،مرجع سابق ، ص 59 .

20) اميل دوركايم ، مرجع سابق ، ص 42 .

(كالقواعد و الرموز) وأخيرا مع الجهد الجماعي الارادى الذى يعتبر العمل أحد ظهوراته) (14).

ويواصل حديثه عن الواقع الاجتماعي و يقول (يمكن أن يدرس الواقع الاجتماعي بصورة فضلى بواسطة ديالكتيك تناقضات لا تحل ولكن تدفع الى تجارب متجددة دوما) (15).

ومن خلال هذه الاستعمالات المختلفة نجد أنه يقصد بهذين المفهومين : الظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد سواء في البيت ، (وهنا أيضا نجد تدقيقا أكثر عند استعمال المحيط أو الوسط الاسرى) ، في الشارع أو في أية مؤسسة اجتماعية أخرى ، من عادات و تقاليد ، وعلاقات اجتماعية ، وكذلك الذوق العام السائد في المجتمع المحلي الذى توجد به المدرسة .

و باستعراضنا لهذه المرادفات و استعمالاتها المختلفة فاننا نقدم تعريفا اجرائيا نعتمده خلال دراستنا هذه ، ويكون هذا التعريف على النحو التالي : نقصد بالواقع الاجتماعي ، تلك الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد ، من علاقات اجتماعية تربطه بغيره من أفراد المجتمع ، أو العادات و التقاليد السائدة في ذلك المجتمع و التي يعيشها يوميا .

<u>مفهوم البرامج المدرسية :</u> كثيرا ما نجد أن كلمة برامج تستعمل كمرادف لكلمة مناهج ، دون التفريق بينهما ، ولذا نجد أنه عند الحديث عن البرامج المدرسية تستعمل في النص الواحد الكلمتين معا (برامج - مناهج) ، كما أننا نجد اختلافا بين التربويين عند محاولتهم تعريف هذا المفهوم ، فبحسب نظرة المفكر اليه ، يكون تعريفه له .

ولهذا فان الذين ينظرون الى مفهوم البرامج نظرة ضيقة يعرفونه بأنه (مجموعة المواد المقررة من طرف السلطات التعليمية و المحددة بلوائح رسمية) (16).

أما الذين ينظرون الى هذا المفهوم نظرة واسعة فانهم يرون بأنه (يشتمل على كافة الانشطة التي تدور في المدرسة أو خارجها ، بشرط أن تكون بتوجيهها وتحت

---

14) منير مشابك موسى ، مرجع سابق ، الكتاب الاول ، ص 49 .
15) نفس المرجع ، ص 50 .
16) محمد السرغيني وآخرون ، التربية ، مرجع سابق ، ص 107 .

يعتبر دوركايم في رأيه هذا أن المدرسة ضرورة اجتماعية لتنشئة الطفل و ادماجه في المجتمع .

أما الدكتور لبيب النجيحي فانه يقول (ان المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشط الانسانية . وأن شخصية المدرسة تتحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذى تخدمه)(21).

بتمعننا في هذين التعريفين نجد أن علاقة وثيقة تربط بين المدرسة و المجتمع ، و العلاقة الاولى التي يمكننا أن نستخلصها من خلال ما سبق هي : أن المجتمع هو الذى أنشأ هذه المدرسة . والعلاقة الثانية أنه كلفها برسالة تعتبر أنه من الاهمية بمكان ذكرها وهي تنشئة الطفل و ادماجه فيه ، وهذا حتى يضمن استمراريته و تطوره (المجتمع) .

كما نجد أن اميل دوركايم كان قد أشار في محاضراته التي كان قد ألقاها بجامعة السوربون الى الارتباط الوثيق بين التعليم و المجتمع و يقصد بالتعليم هنا المدرسة كونها المؤسسة الوحيدة التي تقوم بهذه الوظيفة حيث يرى (بأن اختلاف الحاجات الاجتماعية من مجتمع لآخر يلعب الدور الرئيسي في تشكيل محتوى البرنامج التربوى في مختلف المجتمعات) (22).

وفي هذا الاطار يرى مارسيل في كتابه " التعليم مشكل اجتماعي " بأنه (توجد علاقة متبادلة بين بنية المجتمع ونظامه التعليمي وأن كل منهم مرتبط بالاخر ، كما أن تطورهما أو تغييرهما جد متضامنين ومن جهة أخرى فان المؤسسات التعليمية لا تحضر في الفراغ و انما هي خاضعة للوقت (للزمن) و للوسط الذى تولد فيه ، وهي على علاقة مع ماضي البلد و حضارته) (23).

مما سبق نستنتج أن هناك علاقة وثيقة تربط بين المدرسة و المجتمع الموجودة به وأن تطورهما أو تغيرهما يكون متلازما أى أن تطور المدرسة لا يكون الا بتطور المجتمع و العكس صحيح .

---

21) محمد لبيب النجيحي ، مرجع سابق ص 68 .

22) مصطفى زايد ، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم في الجزائر ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1986 ، ص 86 .

23) MARCEL Prelot,"Institutions scolaires et transformations sociales", L'enseignement probleme social ,Lyon, gabalda, 1958,page 377.

لكن السؤال المطروح هو هل المجتمع هو المؤثر في المدرسة ؟ أم أن المدرسة هي المؤثرة في المجتمع أم أن كلاهما يؤثر في الاخر .

ان المدرسة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للأطفال ، وهذا لادماجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه ، والذي توجد به المدرسة ، كما أنها في بعض الاحيان تقوم باعداد النشء للتغيير في هذا المجتمع ، وبالتالي نجد نوعين من المدرسة :

- المدرسة كمغير للمجتمع .
- المدرسة كصورة للمجتمع .

<u>أ- المدرسة كمغير للمجتمع:</u> للمدرسة دورا أساسيا في المحافظة على استمرارية النظام الاجتماعي أو تغييره (فالمدرسة تعتبر مجتمعا مصغرا وهذا المجتمع يكسب الطفل معارف معينة حول كيفية العيش في سن البلوغ)(24) .

و بالتالي فاذا توافقت تلك المعارف مع ما هو موجود في المجتمع فانه يتكيف بسرعة معها ، أما اذا كانت مخالفة لما هو موجود في الوقت الحاضر فانه يعمل جاهدا لتغييرها . ان المدرسة لا تقتصر على اعداد الطفل للتكيف مع الحياة الجماعية الموجودة ، وانما تعده أيضا ليكون قادرا على تجديد هذه الحياة .

<u>ب- المدرسة كصورة للمجتمع (مجتمع مصغر) :</u> تحت هذا العنوان نتطرق الى المدرسة التي تقوم بعرض الخطوط الاساسية للمجتمع من خلال برامجها التي تقدمها للطفل ، وكذلك من خلال نظامها الداخلي . وفي هذا الصدد نجد جاك بريسون و آخرين في كتابهما " تغيير المدرسة" يرون بأن (المدرسة لا تقوم الا باعطاء صورة عن السلم الاجتماعي الموجود في المجتمع ، وليس فقط هذا وانما تقوم بتدعيمه و توسيعه) (25).

معنى هذا أن هذا النوع من المدرسة يريد الحفاظ على النظام الاجتماعي الموجود ، وتكييف النشء معه و (هذا باعادة انتاج و بطريقتها الخاصة الخطوط العريضة للمجتمع الموجودة به ، والخصائص العامة للبيئة

---

24) مصطفى زايد ، مرجع سابق ، ص 89 .

25) BRISSAUD Jacques, Changer l'ecole"l'enseignement en procés",Paris,E.P.I, 1970, page 196.

للبيئة المعاصرة) (26).

كما نجد بورديو يعبر عن هذا بقوله (ان الافعال البيداغوجية تقوم باعادة انتاج بنية توزيع رأس المال الثقافي بين الطبقات و الفرق المساهمة بنفس المقدار في اعادة انتاج البنية الاجتماعية ، وفي الواقع فان قوانين السوق أين تتكون القيمة الاقتصادية أو الرمزية ، و القيمة كرأس مال ثقافي فان اصطلاحات ثقافية يعاد انتاجها مهن طرف مختلف الافعال البيداغوجية ، والتي بواسطتها يضمن اعادة انتاج بنية عوامل القوة بين الطبقات) (27).

ان المدرسة سواء كانت تهدف الى الحفاظ على النظام الاجتماعي كما هو ، أو تعمل على تغييره ، فانها تخدم المجتمع الموجودة به ، وهذا بتلقين أبنائه معلومات تساعدهم على التكيف في هذا النظام أو تدفعهم الى التغيير الذى يرونه مناسبا للمرحلة التي سيعيشون فيها . و هذا ما يؤكده هنا رنديل في كتابه " التعليم مشكل اجتماعي "، عند قوله (أن المؤسسات التعليمية لا تحضر في الفراغ و انما هي خاضعة للوقت (للزمن) و للوسط الذى تولد فيه) (28).

وهذا معناه أن كل مدرسة يجب أن تراعي المرحلة التي وجدت بها و كذلك الوسط الاجتماعي الموجودة به . كما أنه يجب مراعاة الظروف الاجتماعية عند وضع البرامج المدرسية المقدمة للطفل في كل مراحل التعليم المطبقة .

(26 MARCEL Prelot , Op cit, page 377.

(27 BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude , la reproduction , Paris, édition de minuit, 1983, PP 25-26.

(28 MARCEL Prelot , Op cit P 377.

خلاصة الفصل الثاني

الباب الاول

02 — 03 : المجتمع عبارة عن جماعة من الافراد تربطهم علاقات مختلفة و متبادلة و التي من خلالها تتم عملية تبادل المنفعة ، وكل مجتمع يختلف عن الآخر من حيث الظروف الاجتماعية السائدة فيه و هي ما سميناها بالواقع الاجتماعي ، اذن فكل مجتمع له واقعا خاصا به ، يعيشه التلاميذ و يدرسونه في المدارس من خلال البرامج المدرسية المقررة.

ان التلاميذ يتلقون دروسا مقررة في برامج دراسية وهذا عند التحاقهم بالمدرسة و بالتالي يمكن أن نقول أن المدرسة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمجتمع الموجود فيه ، و الذي يكلفها بنقل قيمه الثقافية ، و الاخلاقية و الاجتماعية الى الاطفال (أطفاله)؛ ويكون هذا عن طريق البرامج التي تهدف اما الى تغيير المجتمع أو الى اعطاء صورة مطابقة للاصل عن المجتمع الموجودة فيه ، وسواء كان هدف المدرسة هو التغيير أو المحافظة على الواقع الاجتماعي فانها تخدم المجتمع بصفة عامة .

البـــاب الاول
المدرســة و تـأثـيرهـا في المجتمـع
الفصـــل الثالـث
التعلـــيم فــي الجزائـــر

03 - 01) التعلـــيم في الجزائر قبـل الاحتلال : قال مارسيل ايمريث (كان العربي في 1830 يعرف القراءة و الكتابة ، ولكنه أصبح يتخبط في ظلمات الجهل عدما مض قرن على الاحتــلال)(01).

اذا تمعنا في هذا القول جيدا ،نجد أن التعليم في الجزائر كان متوفرا بشكل يغطي حاجيات المواطن الى هذا الغذاء الروحي وما يؤكد لنا تلك الارقام التي أعطاها ميشال هاربارت حيث يقول (كانت أكثر من مائة مدرسة في مدينة الجزائر ، و 86 في قسنطينة ، و 50 في تلمسان ، وهذا عام 1830 ، و10 جامعات موزعة عبر التراب الجزائرى) (02).

و يتحدث أحد ضباط فرنسا حيث يصف ونعية التعليم في الجزائر قبل الاحتلال معترفا بوجود العـدد الكافي من المدارس لتلقين الشعب التعليم اللازم حيث يقول هذا الضابط و هو لا موريسيير (كان هناك في مقاطعة تلمسان بالنسبة للمدينة 03 متوسطات ، و 50 مدرسة بالنسبة لكل 12 الى 14 ألف نسمة ، وفي نواحيها كان هناك 30 زاوية بالنسبة لـ 125000 نسمة، وفي كل دوار هناك مدرسة و حوالي 2000 تلميذ يتلقون تعليمهم الثانوى وحوالي 600 يتابعون تعليمهم العالي ،وفي كل مؤســسـة توجـد مكتبـة)(03).

ان المستعمر الفرنسي يعترف بنفســه بتنظيم التعليم تنظيما محكما ، ولــه أهمية بالغــة لدى الشعب الجزائري ، أمـا عن تمويله فقد كان في الغالب من المؤســسات الدينية المسمـاة (الحبــوس) أو (الوقــف) ، والتي تسمح بدفع أجور المعلمين وبناء أو صيانة المؤســسـات التعليميــة)(04).

مع الاشارة هنا الى أن الاهالي هم الذين كانوا يسهرون على سير العملية التعليمية و توفير كل ما تحتاج اليه وهذا ما يؤكده الدكتور سعد الله حيث يقول (لم يكن للدولة أي دخـل في ميـدان التعلـيم ، فلـم يكـن فـي الحكومـة الجزائريــة عندئــذ وزير

01) مصطفى الاشرف ، الجزائر : الامة و المجتمع ، ترجمة د. حنفي بن عيسى ،الجزائر، م.و.ك ، 1983 ، ص 414.

02) TOUATI Seddik, la formation des Cadres , Alger,O.P.U, Sans date.

03) Ibid , P 35.

04) Ibid , P 36

يكن في الحكومة الجزائرية عدئذ وزير لشؤون التعليم و لا مديرا أو وكيل أو نحو ذلك من الوظائف الرسمية) (05)

ان الدولة لم يكن يهمها التعليم و انما كانت مهتمة بأشياء أخرى (المحافظة على الاستقرار السياسي و الدفاع عن الحدود وجمع الغرائب لبيت المال (الخزينة) و لم تكن هذه المداخيل و غيرها تستعمل في نشر التعليم و ترقيته و تنميته الثقافية و تنشيطها و لكن في أجور الجنود كثيرى القلاقل و الثورات وفي المعدات الحربية) (6).

يقول كاريث (وقد كان واليا ببجاية) ، عندما أراد أن يصف الاحداث التالية (ان أهالي بجاية طلبوا مقابلتي و استقبلتهم ، ولم يتكلموا لي عن الحراسة القضائية التي تمس ممتلكاتهم ، ولا عن بؤسهم ، و انما طلبوا مني " اصلح لنا مسجدنا " وقالوا لي أيضا " اعطنا مدرسة لائقة،ولادفعوا أى أجر للمعلم الذى يستحيل علينا أن ندفعه له ، هذا ما نطلب منك " ، لقد كنت ذو شعور عميق ، لا يجاد تضحية مثل هذه أمام هذا الفقر الذى يعانون منه ، و لقد وعدتهم بالتوسط لهم بحرارة من أجل تحقيق طلبهم الشرعي) (7).

من خلال ما سبق و باعتراف المستعمر نجد أن الجزائريين كانوا يحسنون القراءة و الكتابة ، وكانوا يهتمون بهذا الجانب الذى يرون بأنه المخرج الوحيد من الظلمات التي كانوا يعيشون بها .

الآن وقد تطرقنا الى حالة التعليم في الجزائر قبل الاحتلال معتمدين على اعترافات المستعمر ، نحاول أن نتطرق الى أهداف التعليم المطبق في الجزائر في تلك الفترة.

<u>أهداف التعليم في الجزائر قبل الاحتلال :</u> يقول الدكتور تركي رابح في كتابه عن الشيخ عبد الحميد بن باديس، أن أهداف التعليم المطبق في الجزائر تنطبق تمام التطابق مع أهداف التربية الاسلامية المتبعة

05) الدكتور أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، من القرن 10 الى 14 هجرى (16 ـ 20 ميلادى) ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1985 ، ص 315 .
06) نفس المرجع ، ص 316 .
07) TOUATI Seddik, Op cit, P 36.

في بقية الاقطار العربية الاسلامية خلال القرنين 18 و أوائل القرن 19 ، و قد شمل هذه الأهداف في النقاط التالية :

01) نشر التعليم بين المواطنين على نطاق واسع كي يعرفوا أمور دينهم معرفة جيدة .

02) اعداد رجال يتولون تسيير شؤون الدولة في مختلف القطاعات .

03) طلب العلم حباً في العلم طبقا لقوله تعالى (طلب العلم فريضة على كل مسلم).

04) حفظ علوم الدين و العمل على تحسينها فهما و تعليما و تأليفا .

05) الكمال الانساني المتمثل في سعادة الدنيا و الآخرة ، ويدخل فيه اعداد الفرد المسلم للحياة اعدادا جيدا كي يستطيع أن يكون مفيدا لنفسه و لمجتمعه و للانسانية كلها .(8).

اذا تمعنا في هذه الاهداف نجد أنها كانت مبنية على أساس ديني بحت ، أي أن التعليم في الجزائر كان يهدف الى تكوين أفراد مزودين بمعارف دينية تساعدهم في تسيير حياتهم الدنيوية بالاضافة الى اعدادهم للحياة الآخرة .

وفي هذا الصدد نجد أن للتعليم حوافز تدفع الافراد الى التعليم من هذه الحوافز التي ساعدت على تحقيق الاهداف السالفة الذكر نورد ما يلي :

ـ الحافز الأول : وهو الدين وليس الدنيا .

ـ الحافز الثاني : وهو دافع ذاتي كون العلم لذة وهواية .

ـ الحافز الثالث : و المتمثل في تقاليد الأسرة .(9).

لكن مع هذا نجد أن الاقبال على التعليم كان يعرقله عامل آخر رغم تلك الحوافز السالفة الذكر وهو (كون المتعلم لا يجد بعد تحصيله ما يفعل به و اذا تخرج المتعلم يظل غالبا بدون عمل يناسب علمه وخلال ذلك ينسى ما تعلمه)(10).

---

08) د . تركي رابح ، الشيخ عبد الحميد ابن باديس ، رائد الاصلاح و التربية في الجزائر ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1985 ، ص 126 .

09) د . أبو القاسم سعد الله ، مرجع سابق ، ص 362 .

10) نفس المرجع ، ص 362 .

و تواصل مع أهداف التعليم في العهد العثماني حيث أنها كانت لها أهداف أخرى الى جانب الأهداف البيداغوجية و هذا ما يذكره الدكتور سعد الله أبو القاسم حيث يقول (كانت مؤسسة التعليم الابتدائي تخضع أيضا في أهدافها لرغبة الواقفين ، وذلك أن بعضها كان عاما لتعليم القرآن و تربية الأطفال المسلمين ، و بعضها كان خاصا بخدمة مذهب أو جماعة معينة) (11).

<u>مراحل التعليم في الجزائر قبل الاحتلال :</u> ان التعليم في الجزائر لم يكن مقسما قبل الاحتلال الى مراحل متميزة ، كما هو معمول به حاليا و انما كانت مختلطة فيما بينها ، وفي هذا الصدد نجد الدكتور تركي رابح يعطي تقسيما للمراحل المعمول بها في تلك الفترة ، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي :

<u>أولا : المرحلة الابتدائية :</u> في هذه المرحلة كان الاطفال يتابعون دراستهم في الكتاتيب التي كانت منتشرة عبر التراب الوطني ، بالاضافة الى الزوايا ، وكانت هذه الاخيرة تشتمل على نوعين من التعليم الابتدائي ، و التعليم الثانوى و العالي . وكان عدد الزوايا في الجزائر قبل الاحتلال حوالي 349 زاوية موزعة عبر التراب الوطني . (12).

<u>ثانيا : المرحلة الثانوية و العالية :</u> وفي هاتين المرحلتين كان التلميذ يتلقى دروسه في المدارس الخاصة مثل "مدرسة سيدى أيوب" و "مدرسة حسن باشا" و " مدرسة سيدى الكتاني " و "مدرسة سيدى الأخضر" و "مدرسة مازونة " بالاضافة الى هذا هناك عدد لا بأس به من المساجد الكبرى و الزوايا المشهورة ، قد تخصص في الدراسات العليا ، وهي موزعة عبر كامل التراب الوطني مثل جامع تلمسان ، جامع سيدى الأخضر بقسنطينة ، الجامع الأعظم بالعاصمة . (13).

<u>مناهج التعليم في الجزائر قبل الاحتلال :</u> ان مناهج التعليم في هذه المرحلة كانت مبنية على أساس ديني ، حيث أن أغلبية المواد المبرمجة

---

11) نفس المرجع ، ص 278 ـ 279 .

12) د . تركي رابح ،مرجع سابق ، ص 127 .

13) نفس المرجع ، ص 128 .

كانت دينية اسلامية ، لكن هذا لا يعني إنهم إعطوا الجانب العلمي و الثقافي و الحضاري .

لقد جاء في كتاب الدكتور سعد الله المعنون بتاريخ الجزائر الثقافي (يعتمد التعليم الابتدائي على الحفظ ، فالتلميذ الذكي قد يختم القرآن حفظا وهو في العاشرة ، كما أنه يأخذ في اتقان الكتابة و القراءة و تعلم مبادئ الحساب وقواعد الدين و حفظ بعض المتون التي ستكون أساس تعلمه الثانوي ، و خلال هذه المرحلة أيضا (الابتدائية) بتعلم التلميذ الخط و يجوده) (14).

لقد كانت البرامج المطبقة آنذاك تتضمن الى جانب المواد الدينية ، جميع العلوم ، من قواعد ، وبلاغة ، و منطق وعلم التوحيد وبعض مبادئ الحساب ، وهذا لتهيئة الطفل لحفظ القرآن ، و تجويده .

أما في المرحلة الثانوية ، فان التلميذ يتلقى دروسا متنوعة وقد قسم الدكتور تركي رابح هذه العلوم الى نوعين :

ـ علوم نقلية .

ـ علوم عقلية .

فالأولى هي العلوم المتعلقة بالدين مثل التفسير ،الحديث ... الخ ، أما الثانية فهي تلك العلوم التي سبق و أن ذكرناها من قبل .

ويعوز الدكتور تركي رابح هذه التسمية الى كون الاولى سماوية وما على الانسان الا نقلها ، أما الثانية فهي من صنع عقل الانسان حيث هو الذي توصل اليها بعقله . (15).

(02 ـ 03

التعليم في الجزائر في عهد الاحتلال : منذ الايام الا ولى التي وضع المستعمر أقدامه بالجزائر بدأ يفكر في مشكل التعليم في الجزائر

14) د . أبو القاسم سعد الله ، مرجع سابق ، ص 346 ـ 347 .

15)د .تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 129 .

حيث أنهم يرون بأنه يجب تعليم الا هالي اللغة الفرنسية ، وهذا حتى يسهل لهم التعامل معهم ، ليس حبا فيهم و انما للسيطرة على عقليتهم و استغلالهم استغلالا تاما .

وفي هذا الصدد هناك من المستعمرين من كان يرى بأنه يجب تعليم الا هالي اللغة الفرنسية و في الوقت نفسه تعليم الفرنسيين اللغة العربية ، لكن أغلبية الفرنسيين كانوا ضد الفكرة الثانية وهي تعليم العربية للفرنسيين ، وكانت هناك نظرة سائدة ، وهي التي كانوا ينظرون بها الى الا هالي و المتمثلة في (أنهم اذا قاموا بتدريس اللغة العربية للعرب ، وهذا للوصول الى جميع الميادين ، فانهم يتبعون هذا الطريق ويتركون دراسة اللغة الفرنسية و التي لا يتذوقونها الا قليلا) (16).

و للقضاء على هذا المشكل فان المستعمر قام بتحطيم المدارس الموجودة أو تحويلها الى كنائس و أشياء أخرى .

و يجدر بنا أن نشير هنا الى أن المستعمر قام بتحطيم هذه المدارس عنوة ، فعلى سبيل المثال كان هناك بعنابة حوالي 39 مؤسسة تعليمية عمومية ، و(02) زاويتان ، و 37 مسجدا ، وبعد مضي سنوات على الاحتلال لم يبق سوى 03 مؤسسات تعليمية . (17).

بالاضافة الى عمليات التحويل و التحطيم ، نجد أن المستعمر اتخذ قرارات للقضاء على التعليم في الأمد البعيد وهي حق التصرف في الاوقاف بالتأجير أو الكراء ، والتي كانت المصدر الوحيد لتمويل التعليم وهذا بدفع أجور المعلمين و بناء المدارس . . . الخ .

ان هاتين العمليتين السابقتين أدتا الى التقليص من التعليم العربي في الجزائر ، بالاضافة الى عامل آخر وهو كثرة الحروب وأمام هذا النقص ، وبالمقابل تطور عدد المدارس الفرنسية ، فان الطفل

16) TURIN Yvonne, Affrontement culturels dans l'algeriecoloniale, Alger,E.N.A. 1983, P 76.

17) TOUATI Seddik, Op cit , P 37.

الجزائري لم يجد بدا من سوى اللجوء الى هذه المدارس، و هذا لتعطشه للعلم و المعرفة .

لقد أصبح التعليم الخاص بالجزائريين في المرحلة الابتدائية فرنسيا 100٪ ، وفي المرحلة الثانوية 99٪ ، وهذا ليس حبا في الجزائريين ، أو رغبة في تعليمهم وانما كان هدفهم الوحيد هو فرض اللغة الفرنسية التي عن طريقها يتم فرض الاندماج ، و التجنس على الجزائريين (18

وفي هذا الصدد يقول الدكتور يحي بوعزيز عن اهتمام نابليون بالتعليم في الجزائر و خاصة بالزوايا (أما هدفه في الاهتمام بالزوايا فليس لغرض تطوير التعليم العربي الاسلامي و انما خلق طبقة من المخبرين و الجواسيس تعتمد عليهم فرنسا في فرض رقابتها السياسية و الفكرية و الحيلولة دون قيام ثورات ضدها يكون منطلقها تلك الزوايا) (19).

كما كتب " برنارد " مدير مدرسة المعلمين بالجزائر عام 1908 في نفس الموضوع يقول (ليس من الكرم أو الجود في شيء أن تنشر الجامعة في القبائل (الامازيغ) ، ان ذلك في مصلحة فرنسا وحدها وهو ما نضعه نصب أعيننا) (20).

ونجد أيضا ان البرامج الملقنة للتلاميذ تخدم هذا الهدف وهو فرنسة الجزائريين حيث أنه لا وجود للغة العربية اطلاقا ، أما تاريخ الجزائر فلا يدرس سوى 03 أسابيع في المرحلة الابتدائية كاملة وهذا عكس تاريخ فرنسا الذي يدرس و يراجع عدة مرات خلال المرحلة الابتدائية . (21).

---

18) د . تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 133 .

19) د . يحي بوعزيز ، سياسة نابليون الثالث تجاه الجزائر من خلال أقواله ورسائله ، 1852 — 1870 ، الثقافة ، عدد 50 ، مارس — أفريل 1979 ، الجزائر ، ش.و.ن : ت ، ص 22 — 23 .

20) د . تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 134 .

21) نفس المرجع ، ص 135 .

لقد وضعت أهدافا مضبوطة تخدم المصالح الفرنسية في الجزائر ، وذلك بتوفير ما تحتاجه فرنسا من يد عاملة وما يخدمها في كل المجالات (ان هدف التكوين الممنوح الى الاهالي هو جعله رجل مهذب ، مستنير ، متبصر ، صديق للعمل مستعد للتقرب منا وهذا باستعمال لغتنا و معاينة التقدم الذى يساعده على المشاركة من أجل تحسين راحتهم و صحتهم ، تطبيقاتهم الفلاحية ، أعمالهم الصناعية و علاقاتهم التجارية) (22). هذا ما جاء في مدخل برنامج عام 1898 .

اما في برنامج 1890 فقد سطرت أهدافا منها (ان العلامة الاكيدة التي نعترف لها بتكوين موجه بلباقة ، انها تجعل من الاهالي أكثر جدارة بالنجاح في وسطهم بدون اسقاطهم من رتبهم : جعل الشاب القبائلي يعرف استعمال السماد البسيطة جدا ، اختيار البذور ، استخدام الفأس ، أو تمكينه من ترميم منزله بصلابة ونظافة أكثر ، اصلاح قليل وبطريقة ناقصة أدواته التي عادة و بطريقة متوالية يستعملها في العمل ، وهذا كافيا لتقدير حمائل المدرسة الفرنسية) (23).

لقد أعطي للمدرسة مهام جليلة وذلك لا يكمن في تكوين اليد العاملة و لا الوسطاء بينها و بين الشعب وانما جعلت من المدرسة وسيلة غزو وهذا ما جاء على لسان الفريد رامبو (ان الغزو الاول قد تم بالسلاح ، وانتهى عام 1871 بنزع السلاح من القبائل ، الغزو الثاني ارتكز على جعل ادارتنا وعدالتنا مقبولة من طرف الاهالي ، والغزو الثالث تقوم به المدرسة) (24).

ولتتمكن فرنسا من تحقيق هذه الاهداف وضعت برامج تتماشى وتحقيقها ، وهذا البرنامج يتضمن عناوين كبرى وكل منها يحتوى على عناصر معينة هذه العناوين هي : (اللغة الفرنسية ، الحساب ،

(22 COLONNA Fanny, Les instituteurs Algeriens (1883-1939), Alger, O.P.U,1975, P 19.
(23 Ibid , P 19.
(24 Ibid , P 24.

الرسم ، اللغة العربية ، الفلاحة و العمل اليدوي، التربية الاخلاقية ، معارف مستعملة عادة ، مفاهيم حول فرنسا و الجزائر)(25). ووضعت لكل مادة أهدافا معينة وسنورد هنا أهداف كل من مادة اللغة الفرنسية و التربية الخلقية .

(ان تعليم الاهالي بالجزائر يجب أن يتضمن قبل كل شيء تعلم اللغة الفرنسية : انها نقطة الانطلاق الضرورية ، في المدرسة كل التعليم الآخر تابع لهذا التعليم بعد المدرسة ستصبح اللغة الفرنسية هي التي تسهل العلاقات بين الفرنسيين و الاهالي ، وهي وحدها التي تجعل التقارب بينهم ممكنا قبل أي رغبة أخرى) (26).

أما فيما يخص التربية الخلقية فقد حددت أهدافها كما يلي :

(انه لا يكفي أن نعلم الاهالي و انما يجب أيضا أن نهذبهم اذا كان مجديا أن نعلمهم لغتنا و نعلمهم الحساب و الرسم و بعض المعارف الدائمة الاستعمال و مفاهيم في الفلاحة وتعليمهم بعض الاعمال في الخشب و الحديد يجب قبل كل شيء أن ننمي فيهم ما يجعلهم مهذبين ، ان التربية الاخلاقية لها اذن حصة جد مهمة من العمل المدرسي)(27).

لقد كان هناك نوع من الصراع بين الفرنسيين أنفسهم حول أهداف التعليم في الجزائر (فالمستوطنون يرغبون في تحضير يد عاملة ذات مستوى ثقافي ، أما الجمهوريين فانهم يرغبون في تغيير الانسان)(28).

لقد قسم الدكتور تركي رابح في كتابه عن الشيخ عبد الحميد بن باديس ، هذه المرحلة ألا وهي مرحلة الاحتلال الى 04 مراحل رئيسية وهي كالتالي :

(25 Ibid, P 19.

(26 Ibid, P 208.

(27 Ibid, P 208.

(28 COLONNA Fanny," le systeme de l'enseignement de l'algerie coloniale", Archive européenne de sociologie, volume 12, 1972, PP 205-206.

ـ المرحلة الاولى = 1830 ـ 1870 .

ـ المرحلة الثانية = 1870 ـ 1893 .

ـ المرحلة الثالثة = 1893 ـ 1914 .

ـ المرحلة الرابعة = 1914 ـ 1940 .

و باستعراضنا لهذه المراحل نجد أن عدد المدارس و التلاميذ يتطور و يتراجع حسب ظروف المرحلة ، ففي المرحلة الاولى نلاحظ أن عدد المدارس وصل الى في نهايتها الى 86 مدرسة تضم 13000 تلميذا . (29).

اما المرحلة الثانية و التي تقابلت مع ثورة المقراني ، ولهذا فان المستعمر قام بغلق أغلب المدارس و بالتالي وصل عددها الى 16 مدرسة شملت 3172 تلميذا (30)، ثم استقر نوعا ما عدد المدارس و التلاميذ في المرحلة الثالثة و عرف نوعا من التطور حيث ارتفع عدد المدارس و التلاميذ .

وفي نهاية المطاف نجد أنه في المرحلة الرابعة وهي المرحلة الواقعة بين الحربين العالميتين ، انخفض التعليم مرة أخرى حيث كان عدد التلاميذ عام 1914 يقدر بـ 43750 ، وفي عام 1920 أصبح عددهم 42269 لكنه ارتفع مرة أخرى وبقي يرتفع الى أن وصل عام 1939 الى 114117 تلميذا . (31).

ان أول ملاحظة يمكننا أن نكونها حول هذه المراحل التي مر بها التعليم ، هي أن فرنسا كانت في كل مرحلة تجد مقاومة من طرف الاهالي و تتمثل هذه المقاومة في رفض نظام التعليم المقترح من طرف المستعمر ، وبالتالي فشل فرنسا و محاولة منها لفرض نظامها تقوم بتغيير الاسلوب و بالتالي الانتقال الى مرحلة جديدة ، وفي

29) د . تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 138 .

30) نفس المرجع ، ص 139 .

31) نفس المرجع ، ص 145 .

هـذا الصدد تقول الكاتبة فاني كولونا إنه (خلال 50 عام قام المجتمع الجزائري ببطولة سواء في المدرسة أو في الريف على التوالي بثلاث محاولات الاولى كانت عند محاولة انشاء مدرسة مشابهة لتلك الموجودة في فرنسا ، و الثانية اقامة مدارس تقليدية بالعربية و تكون تحت مراقبة الجيش الفرنسي ، أما الثالثة فهي انشاء مدرسة وسيطة ، و المسماة المدرسة العربية الفرنسية ، والتي تعلم باللغتين مع احترام الخاصية الدينية للتعليم التقليدي) (32).

مناهج و طرق التدريس: كما سبق وأن أشرنا في بداية هذا الفصل فان التعليم كان فرنسيا بنسبة 100 ٪ ، حيث أن البرامج كانت تخدم أهداف فرنسا ، وبمرور الزمن وعندما لاحظ المستعمر أن الاطفال الجزائريين لا يقبلون على المدارس قام بتعيين مدرسين للغة العربية ، بنسبة معلم لكل مدرسة ، وهذا المعلم يقوم بتدريس الفقه و اللغة و القواعد و التوحيد ، دون برنامج محدد وبقيت اللغة العربية معتبرة كلغة أجنبية ، مع الاشارة هنا أنه كان يفرض على الطفل الجزائري أن يختار بين اللغة العربية العامية و اللغة العربية الفصحى .

وفي 1950/09/30 ، صدر مرسوماً لتأسيس بعض المدارس الاسلامية، وتم ذلك ، حيث أنشئت ثلاثة مدارس احداهما في المدية و الثانية في تلمسان و الثالثة في قسنطينة ، ونشير هنا الى أن مدرسة المدية تم تحويلها عدة مرات لتستقر بالعاصمة و سميت بالمدرسة الثعالبية . (33).

و تدرس بهذه المدرسة عدة مواد في المرحلة الابتدائية و مواد أخرى في المرحلة الثانوية ، ومن بين المواد المدرسة خلال المرحلة الاولى : اللغة الفرنسية و أدبها ، الجغرافية ، التاريخ ، القوانين و الانظمة الادارية ، الحساب ومبادئ الهندسة، العلوم الطبيعية ومبادئ الصحة العامة

(32) COLONNA Fanny, Op cit , P 199.

(33) د . تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 149.

وكل هذه المواد تدرس باللغة الفرنسية، وهناك مواد أخرى تدرس باللغة العربية، وهي العربية وآدابها، التوحيد والفقه الاسلامي (34).

أما في المرحلة الثانية فتدرس المواد التالية: تاريخ الحضارة الفرنسية، مبادئ القانون الفرنسي، وتدرس باللغة الفرنسية، أما الفقه و التفسير و الادب العربي، و النظام الاداري الجزائري فتدرس باللغة العربية (35). ورغم هذا بقي الاقبال على هذه المدارس ضعيف.

من خلال ما سبق نستنتج أن التعليم المطبق في الجزائر خلال تلك الفترة الاستعمارية كان يخدم الاهداف السامية لفرنسا، و لذا نجد أن البرامج المطبقة كانت موضوعة على أساس متين وهو التماشي مع الاهداف المسطرة و خدمتها.

<u>موقف الاستعمار من التعليم العربي الحر</u>: يقول تريزل وهو وزير التعليم الفرنسي في فترة الاستعمار (1847)، فيما يتعلق بالتعليم العربي الحر (ان التعليم الحر، بتوجهه في طريق معارض لأهدافنا، وعلى هذا يجب علينا أن نقيم مدارس مستوحاة من الادارة، و تميل الى سيطرة المصالح المدنية على المصالح الدينية) (36).

ان هذا القول يبين مدى تخوف الفرنسيين من التعليم العربي الحر، ولهذا نجدهم يفكرون في كيفية القضاء عليه والطريقة الوحيدة التي وجدها المستعمر هي انشاء مدارس يسيرها هو بنفسه، ومع ذلك فقد واصل محاربة هذه المدارس الحرة الى غاية 1904، حيث أصدر قانونا يمنع فيه كل الجزائريين من ادارة أية مدرسة حرة، و اذا رغب أحد في انشاء مدرسة من هذا القبيل فانه يتوجب عليه أن يطلب رخصة و يتعهد بما يلي:

---

34) نفس المرجع، ص 150.

35) نفس المرجع، ص 150.

36) TURIN Yvonne, Op cit, P 168.

- اقتصار التعليم على حفظ القرآن الكريم وحده .
- عدم التعرض الى تفسير آيات القرآن وخاصة تلك التي تتعلق بالجهاد وتندد بالظلم والاستبداد .
- استبعاد دراسة تاريخ الجزائر بصفة خاصة و التاريخ العربي الاسلامي بصفة عامة .
- استبعاد دراسة الادب العربي بجميع فنونه .
- عدم تدريس المواد الرياضية و العلمية . (37).

رغم هذه الشروط و القيود التي تخضع لها المدارس الحرة فان السلطة التي منحت هذه الرخصة أي رخصة اقامة مدرسة حرة ، يمكنها أن تسحبها من جديد سواء لاجل معين أو نهائيا .

هذا بالنسبة للشروط المتعلقة بالمواد الدراسية بالاضافة الى شروط ادارية مثل عدم تسليم الرخصة في حالة وجود مدرسة فرنسية على بعد يقل عن 03 كلم .

لكن ما نلاحظه هنا هو أن جمعية العلماء المسلمين بعد انشائها عام 1931 ، لعبت دورا مهما في نشر التعليم العربي الحر وصمود رجاله الى أن تراجعت فرنسا و أعلنت عام 20/09/1947 ، عن ادخال اللغة العربية بصفة رسمية في التعليم (38).

ان هذه المدارس الحرة كانت تتمثل في أغلب الاحيان في الزوايا ، حيث أننا نجد أن للزاوية وظائف دينية و ثقافية وهذه الاخيرة تعتبر مكملة و مدعمة للوظيفة الدينية (ان الوظيفة الرئيسية للمدرسة المرابطية هي تخليد المعرفة الجيدة للنص القرآني ، واعطاء تربية اسلامية قاعدية لشباب الدوار او القرية) (39) .

ان هذه الزوايا كانت في مجملها تحت اشراف الاصلاحيين

---

37) د . تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 154 .

38) نفس المرجع ، ص 1٤٤ .

39) MERAD Ali, Le reformisme musulman en Algerie de 1925à 1940, Paris, Mouton, 1967, PP 324-325.

و الذين يترأسهم الشيخ عبد الحميد بن باديس (ان الاصلاحية الاسلامية النجزائرية يمكن أن تكون مميزة ببساطة قصوى ، وعلى الاقل بوحدة مدهشة انها كانت مركزة بقوة حول شخص عبد الحميد بن باديس الذى كان الرأس المفكر و المركز المحرك) (40).

بالاضافة الى تعليم القرآن فان هذه الزوايا كانت تدرس السنة النبوية وفي هذا المضمار يقول علي مراد في كتابه "الاصلاحية الاسلامية في الجزائر " (ان الحياة العائلية للرسول (ص) تعتبر المصدر الاول للتعليم ، سلوك محمد (ص) اتجاه أزواجه (أمهات المؤمنين) ، أقربائه ، جيرانه ، و أصدقاء عائلته ، تكون موضوع التعليق الباعث على التقوى ، وتكون أيضا مبحوثة باهتمام القضايا السلوية التي تثير انتباه الرسول (ص) و التي ذكرت في نصوص الحديث) (41).

03 ـ التعليم في الجزائر بعد الاستقلال : منذ الايام الاولى للاستقلال بدأت الجزائر تعاني من مشكل التعليم و تواجه صعوبات جمة في هذا الميدان (ففي عام 1954 كانت نسبة 14 % من الاطفال الجزائريين فقط تتلقى تعليما في المدارس أما في عام 1974 فقد وصلت نسبة التعليم الى 70 % بالنسبة للاطفال البالغين من العمر ما بين 06 و 14 سنة ، و نسبة 100 % بالنسبة لمجموع الاطفال البالغين من العمر ما بين 06 و 09 سنوات) (42).

لقد اهتمت الحكومة الجزائرية بالتعليم و تمكنت من حل هذا المشكل جزئيا رغم ضخامته (للتخيل المشاكل المتعددة اذا علمنا أن المستخدمين الجزائريين لا يمثلون 15 % من مجموع التعداد العام و 3/4 الاساتذة الاجانب أعطوا مناصبهم ، أمام هذه الوضعية فان الحكومة الجزائرية ضمنت التعليم لحوالي 792258 تلميذا في السنة الدراسية 1962 ــ 1963، وهذا العدد توصلوا اليه بتوظيف 9051 ممرن خلال تلك السنة و الاستعانة بـ 9147 معلم فرنسي على أساس التعاون ، مع الاشارة أن عدد المعلمين في

(40 Ibid , P 09.

(41 Ibid , P 324-325.

(42 TOUATI Seddik, Op cit , P 131?

السنة الموالية (1963 ــ 1964) تضاعف وأصبح 56٪) (43).

ومع مطلع الاستقلال أدخلت تعديلات جمة على التعليم واتخذت اجراءات عملية من بينها (في أول دخول مدرسي تم في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة، اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بادخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الاسبوع) (44).

بالاضافة الى هذا أدخلت تحويرات متعددة ومختلفة على برامج التعليم (ومن الاجراءات الفورية التي اتخذت نذكر الاطار الوطني الجزائري الذى وضع فيه التعليم في بلاد استعادت سيادتها وحريتها واستقلالها وأعادت الاعتبار للغة الوطنية والتربية الدينية والاخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها، شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الاول في 15/12/ 1962، حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تلك التي تمثلت في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العالي والتكنولوجي) (45).

ومن هنا نلاحظ أن سياسة التعليم في الجزائر بنيت على ثلاثة محاور رئيسية وهي : ديمقراطية التعليم، التعريب، والجزأرة، ويقصد بهذا العنصر الاخير جزأرة المعلمين.

ان ديمقراطية التعليم في الجزائر نصت عليها المواثيق المختلفة ويقصد بديمقراطية التعليم هو أن يكون لكل طفل وصل سن الدراسة مقعد في المدرسة الجزائرية (ان تعميم التعليم وديمقراطيته وافساح المجال لأكبر عدد من الشباب في مرحلة التعليم التقني والعالي والتكوين المهني وتوفير الظروف والمنشآت اللازمة لتطبيق مجانية العلاج وكذلك تنمية أسباب الترقية والانشطة الرياضية تشكل أهدافا ذات أولوية في اطار سياسة تنمية البلاد) (46).

---

43) Ibid , P 127.

44) الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الثقافة، عدد 93، ماى ــ جوان 1986، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ص 147.

45) نفس المرجع، ص 147.

46) جبهة التحرير الوطني، ميثاق 1976 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجزائر، مطابع المعهد التربوى الوطني 1976، ص 237.

هذا ما جاء في ميثاق 1976، أما دستور 1989 فقد نص في مادته 50 على مايلي :(الحق في التعليم مضمون، التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون، التعليم الاساسي اجباري، تنظيم الدولة المنظومة التعليمية، تسهر الدولة على التساوى في الالتحاق بالتعليم و التكوين المهني)(47).

من هذين النصين الواردين في مواثيق الجزائر الرسمية نستنتج أن الدولة الجزائرية تعمل على جعل التعليم ديمقراطيا و نفهم من هذا أنها (الديمقراطية) مبنية على التفسير العددى، وهو التحاق عدد كبير من التلاميذ بالمدرسة، دون التطرق الى توفير فرص النجاح فاذا أخذنا التحليل المقدم في كتاب (تعلم لتكون)، حيث جاء ما يلي : (ومع ذلك فالمساواة في حق التعليم و ان كانت شرطا ضروريا الا أنها غير كافية لتحقيق الديمقراطية في مجال التربية رغم أن الكثيرين يعتقدون أن المساواة هي غاية الغايات بالنسبة الى من يسير في نهج الديمقراطية، وذلك أن المساواة في حق التعليم لا تعني المساواة في الفرص لأن المقصود بهذه المساواة الاخيرة هو تمكين الطالب من التخرج و النجاح)(48).

و يواصل في توضيح الفكرة و الا ثار التي تغلب وتؤثر على مسار الديمقراطية بمعناها الواسع في مجال التعليم (ذلك أن حالة العائلة الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية لها آثار سلبية على فرص الانخراط في مختلف فروع التعليم و بالتالي على فرص النجاح)(49).

و اذا حاولنا تطبيق هذه المقولة على المدرسة الجزائرية فاننا نجد أنه من خلال ماجاء في كتب القراءة للمدرسة الابتدائية و التي تقدم لنا نموذجا عن العائلة الجزائرية و المتمثل في عائلة مالك و زينة(هذه العائلة المتكونة من الزوج و الزوجة و طفلين، نلاحظ أيضا أنه في الحياة اليومية لعائلة مالك وزينة لا يوجد لا أجداد و لا أبناء العم و لا عمات في زيارة) (50).

47) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الدستور 1989، م.و.ن.ا، 1989، ص 14.
48) ايدجار فور وآخرون، تعلم لتكون، ترجمة د. حنفي بن عيسى، الجزائر، اليونسكو/ ش.و ن.ت، 1974، ص 123.
49) نفس المرجع، ص 123.
50) HADDAB Zoubida, les Manuels de lecture de l'enseignement primaire, these D.E.S,en Science Politique , Ronéotypé, 1976, P 30.

هـذا الواقـع الـذ ى خلقتـه المد رسـة مـن خـلال برامجهـا اذا كـان يتطابـق مـع مـا هـو موجود فـي الواقـع الا جتماعـي المعاش فانهـا ستساعـد الطفـل علـى النجـاح و اذا كان العكـس فانهـا تعرقلـه و بالتالـي يتوقـف عن الد راسة وهـذا ما أشـار اليـه الدكتـور عبد الرحمـان بوزيـد ة (ان المد رسـة خلقـت اذ ن عائلـة نموذ جيـة قادرة على التعاون معهـا بنجـاح اذا كانـت العائلـة تتطابـق حقـا مـع النمـوذ ج المقتـرح يكـون لهـا عـد د قليـل مـن الاولا د ، 2 ـ 3 تهـتم بجد يـة بتسليتهـم و بصحتهـم و بتربيتهـم و بعطلهـم المد رسـي ، وبالمقابـل فان المد رسـة تضمـن لهـا النجـاح لابنائهـا) (51).

أمـا العـلا ئـلات التي لا تتطابق و هـذا النموذ ج فمصيرهـا السخريـة و العـزل تمـامـا عـن المجتمـع و نواصـل مـع تحليـل الد كتور بوزيـد ة عبد الرحمان حيـث يقـول (ان المد رسـة ستجعـل هـذ ه العائلات سخريـة و تحطـم الى أد نى د رجـة أو اقصائهـم اذا تطلـب الأمـر وهـذا مـن خلال ممثليهـم و تكلـف بتنفيذ هـذ ه المهمـة) (52).

واذ ا حاولنـا التطلع الى واقع العائلات الجزائرية فان كل الابـاء تقريباً أميين (ان المد رسـة يجب عليهـا أن تشـرف التزاما تها اتجاه الابـاء الذ ين هم في أغلـب الحالات أميـين) (53).

وهـذا ما يـدل على أن العائلة النموذ جيـة لا تتوافـق مـع نسبـة كبـيرة مـن العائلات الجزائريـة و بالتالي تعمـل المد رسـة على ازالتهـم ، ومن هنـا نستنتـج أن فكـرة د يمقراطيـة التعليم في الجزائـر فكـرة ناقصـة و غـير شاملـة للمعنى الحقيقـي لمقولـة الد يمقراطيـة في التعلـيم أو توفـير الفـرص التي يجـب أن تكون فـي الد خـول الى المد رسـة و أيضـا فرص النجـاح كمـا سلفنـا و أن ذكـرنـا .

ان تزييـف الواقـع بالنسبـة للتلميـذ في السنوات الاولى مـن د راسته

---

51) BOUZIDA Abderrahmane, les instituteurs et leurs profession, these de 3 cycle , roneotypé, 1973 , P 97.

52) Ibid , P 99.

53) HADDAB Mustapha , Op cit , P 04.

يعمل بالتأكيد على خلق نوع من الانفصال بين المدرسة و البيت ، في حين تؤكد الاتجاهات التربوية المختلفة على ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع الذي توجد به ، حتي تساعد على توفير فرص النجاح لكل التلاميذ ، ان الاختلاف الموجود بين الواقع المدروس و الواقع الذي يعيشه الطفل يخلق ما يسمى بالاغتراب عند الطفل و بالتالي الفشل في الدراسة (وبهذه الطريقة فان المدرسة حسب خططها تقول بأنها مدرسة العائلات المحظوظة ، قبل كل شئ ، وأنها تعمل على انجاح أبنائهم قبل الاخرين ، وبهذه العملية يمكننا أن نقول بأن المدرسة تعيد انتاج العلاقات الاجتماعية للانتاج الموجودة من قبل) (54).

ان المدرسة ملتزمة بتكوين الأطفال و تهيئهم سواء للتغيير في المجتمع الذي جاءوا منه أو التأقلم مع التغيرات التي تحدث في المجتمع وهذا الالتزام التزمته المدرسة مع المجتمع ، المتمثل في أولياء التلاميذ (يجب عليها أن تشرف التزاماتها اتجاه الاباء الذين هم في أغلب الحالات أميين)(55).

هذا عكس النموذج الذي تقترحه المدرسة الابتدائية حيث نجد أن العائلة النموذجية المقترحة تحمل صورا مختلفة (ان صورة الاب هي صورة الكائن القادر على كل شئ و العالم لكل شئ ، وهو المقرر لكل شئ ، سواء فيما يخص المشتريات أو التسليات وكل التنقلات) (56).

أن هذا الفرق الشاسع الموجود بين العائلات الجزائرية و العائلة النموذجية المقترحة هو ما أدى الى كثرة التسرب المدرسي ، وبالتالي فشل المدرسة في أداء وظيفتها الرئيسية وهي الوظيفة الاجتماعية .

وفي هذا الصدد تقول فاني كولونا (لا يمكن للمدرسة أن تؤدى وظائفها على أحسن وجه وخاصة تلك المتعلقة بخلق الظروف التي لا يعاد فيها النظر في علاقات القوى ، الا في حالة ما اذا توصلت الى ادراكها و كانت حيادية أو كحكم بين القوى الموجودة) (57).

---

54) BOUZIDA Abderrahmane , Op cit , PP 97-99.
55) HADDAB Mustapha , Op cit , P 04.
56) HADDAB Zoubida , Op cit , P 30?
57) COLONNA Fanny , Le systéme d'enseignement de l'Algerie coloniale, Op cit , P 217.

ثم تقرر تطبيق المدرسة الاساسية ، ذات التسع سنوات ، في الجزائر ، و أتت ببرامج جديدة و التي نحن بصدد دراستها محاولة ربط محتواها بالواقع الاجتماعي الذى يعيشة الطفل في محيطه الاسرى وحتى في المحيط الخارجي عن الاسرة أى الشارع و غيره .

التعليم في الجزائر من خلال المواثيق :

01 ـ التعليم من خلال ميثاق 1964 : لقد خصصت بعض الفقرات من ميثاق 1964 للتطرق الى التعليم في الجزائر الحديثة و أهدافه ، و نظرا للوضع الذى كان عليه الشعب الجزائري من أمية مرتفعة وصلت الى 80٪ تقريبا وفي وسط مختلف الفئات الاجتماعية للشعب الجزائرى ، و لهذا فاننا نجد أن ميثاق 1964 أولى أهمية خاصة للتعليم حيث تطرق الى موضوع التعليم في بعض فقراته و التي هي تحت عنوان (التعليم و محاربة الامية) ، و جاء في احدى هذه الفقرات (لضمان الرقي الاجتماعي و الثقافي للشعب و لاعطاء البلاد الاطارات التي هي في حاجة اليها في كل الميادين و تمثل محو الامية و تطوير التعليم واجبات ملحة . . .) (58).

ومن هنا نرى مدى ايمان الجزائر بأنه ما من تطور الا و يجب أن يبدأ بتطور و تحسين المستوى التعليمي للشعب حتى تتمكن من توفير الاطارات التي يحتاج اليهم المجتمع الفتي .

ومن أجل تحقيق هذا الهدف فان الجزائر سخرت كل ما لديها من امكانيات من أجل تكوين وتعليم أبنائها وهذا ما نراه من خلال هذه الفقرة الواردة دائما في ميثاق 1964 (فالمعاهد التعليمية على كل المستويات يجب أن تكون مفتوحة لكل المواطنين و في الدرجة الاولى لاطفال العمال في الارياف و المدن ، ان التعليم الشامل هدف استعجالي)(59).

ونرى من خلال هذه الفقرة أيضا أن الجزائر كانت تنتهج نهجا ديمقراطيا حيث أنها تحاول دائما أن تتيح فرصا متساوية لجميع أفراد المجتمع في الالتحاق بصفوف المدرسة ، مهما كان مكان تواجدهم وهذا

---

58) جبهة التحرير الوطني (اللجنة المركزية) ، ميثاق الجزائر (مجموعة النصوص المصادق عليها من طرف مؤتمر حزب جبهة التحرير الوطني المنعقد ما بين 16 ـ 21 أفريل 1964 ، الجزائر ، المطبعة الوطنية ، 1964 ، ص 79 .

59) نفس المرجع ، ص 79 .

ما تؤكده أيضا الفقرة الموالية التي تجعل من الجزائر كلها مدرسة لمحو الامية، وللقضاء على ماورثناه عن الاستعمار من عبء ثقيل ألا وهو نسبة الامية المرتفعة وهذا حتى نتمكن من تسيير اقتصادنا تسييرا ملائما للوضع الذى عشناه في تلك الفترة (ان مقاومة الامية تهم البلاد كلها وهي تحتم مساهمة الجماهير الشعبية و الحزب هو منشط هذا العمل الذى سيكون هو (أول عمل وطني) فمن الشمال الى الجنوب ومن الشرق الى الغرب سيكون كل منزل وكل حي و كل دوار و كل مشتة وكل قرية وكل مزرعة وكل معمل حظيرة شغل ميدان عمل يتعلم فيه الانسان طوال السنة بصفة جماعية أو فردية، ومكافحة الامية ستتم في عين المكان و يجب أن تستعمل كل الوسائل لضمان نجاح هذه الحملة الواسعة) (60).

ان الاهداف الاولى للتعليم في الجزائر كانت توفير ما تحتاجه البلاد من اطارات وذلك في أقرب الاجال وهذا ما نستخلصه من الفقرة التالية (الطلبة الذين يزاولون التعليم نحو الدراسات التي تتلاءم مع حاجات البلاد) (61).

ولا يكون هذا الا بمحاولة تكوين عدد كبير من المواطنين لسد الفراغات الموجودة و التي تركها المستعمر حين مغادرته للبلاد وهذا ما اكده ميثاق 1964، حيث جاء في احدى فقراته (... توسيع وسائل تكوين الجماهير و تعبئة كل الطاقات لمكافحة الامية سيمكن كل الجزائريين من تعلم القراءة و الكتابة في أقرب الاجال) (62).

ان ايمان الجزائر بمدى أهمية التعليم البالغة فانها جعلت منه الوسيلة الوحيدة لتتمكن من السيطرة على تسيير حالها في جميع النواحي وخاصة منها الاقتصادية، وهذا ما نص عليه ميثاق الجزائر (أفريل 1964) حيث نص على أنه (بدون تعليم واسع وبدون تكوين اطارات متوسطة و عليا كافية سيكون من الصعب السيطرة على دورات الاقتصاد الوطني) (63).

60) نفس المرجع، ص 79.
61) نفس المرجع، ص 79.
62) نفس المرجع، ص 79.
63) نفس المرجع، ص 79.

لكن السؤال المطروح ماهي اللغة الرسمية التي سيكون بها تعليم الجزائري ، الذى عانى ويلات الاستعمار ، هذا الاخير حاول جاهدا وعمل طول فترة تواجده في الجزائر من أجل فرنسة الجزائر و جعلها جزء منها ، وفي هذا الصدد نجد ميثاق 1964 قد تطرق الى هذا و نص في احدى فقراته بأن (ادخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي ، من بين انجازات الاستقلال لكن تعريب التعليم عمل طويل المدى ومهمة من أدق المهام ، لانها تتطلب وسائل عصرية ولا يمكن أن تتم في ظل التسرع)(64).

ان الفقرات السابقة التي تطرقنا اليها و المتضمنة في ميثاق 1964 ، ذات أهمية بالغة حيث وضعت الخطوط العريضة والاهداف الاساسية لسياسة التعليم في الجزائر ، لكن السؤال المطروح هو : هل سنتبع نفس البرامج التعليمية الموروثة عن الاستعمار ؟ أم أننا سنقوم بمراجعة هذه البرامج ؟ وفي حالة الاجابة بنعم للجزء الاول من السؤال فهنا نجد أننا لم نفعل شيء حيث أن التلميذ الجزائرى يبقى في حالة اغتراب لانه يدرس أشياء معزولة عن الحياة اليومية التي يعيشها في البيت ، في الشارع ، وفي أى مكان يذهب اليه ، لان هذه البرامج تحمل عقليات مختلفة تماما عن العقليات التي هي موجودة في مجتمعه ولذا فان الوضع يحتم علينا أن نعيد النظر في هذه البرامج المدرسية الموروثة عن الاستعمار ، وهذا ماجاء في احدى فقرات ميثاق 1964 ، حيث أعطى أهمية بالغة للبرامج المدرسية لانها تعتبر أساس التعليم ، كما أن التعليم يعتبر احدى وسائل التغيير الاجتماعي لان تطبيق فكرة قد تكون صعبة في تلك الفترة وذلك لتناقضها مع الافكار الموجودة ولهذا يجب أن يخطط لها ونحاول أن نكيف عقليات الافراد وأفكارهم مع هذه الفكرة و بالتالي يسهل تطبيقها ، هذا ما جاء في ميثاق 1964 حيث نص على (... وبعد ذلك لابد من تبسيط و تعميم محتوى الاشتراكية في مستوى النشاط الفكرى للبلاد " آداب فنون ، ... الخ " بشكل يكيف نهائيا عقليتنا ، وفي هذا الصدد يتعين الالحاح بشكل خاص على أهمية التعليم في كل المستويات كأداة للتكوين الايديولوجي وذلك ما يحتم مراجعة ثورية للبرامج الموروثة عن الاستعمار و الرأسمالية ، ولابد أيضا من

---

64) نفس المرجع ، ص 70.

القيام بمجهود ضخم لتربية العمال تربية اشتراكية في مجموع البلاد عن طريق شبكة من الجامعات الشعبية) (65).

ان ميثاق 1964 أعطى أهمية بالغة للتعليم وحاول أن يكيف ما نص عليه حسب الوضعية التي كانت تعيشها البلاد في تلك الفترة ، وذلك بتوفير كل ما يحتاجه الاقتصاد الوطني من اطارات عليا و متوسطة ولا يكون ذلك الا باتباع نهج ديمقراطية التعليم ، وهذا بتوفير الفرص لجميع أبناء الشعب الجزائري في أي مكان كان من القطر الجزائري ، و لا يمكننا أن نجني ثماراً من التعليم الا اذا كان منبعثاً من واقع الجزائر ومن واقع التلميذ الذي يعيشه صباح مساء .

<u>التعليم في الجزائر من خلال ميثاق 1976 :</u> ان ميثاق 1976 جاء ليكمل المسيرة وبخطوات أكثر لتحقيق المزيد من الانجازات الثورية التي تم تحقيقها خلال العقد الماضي من حياة الجزائر الفتية وفي نفس الوقت اعطاها نفس جديد و مخططات و توجيهات جديدة و ذلك من أجل تحقيق أهداف الجزائر وبناء مجتمع يساير التطور و التقدم العالمي .

واذا تطرقنا لما جاء في الميثاق الوطني 1976 ، فنجد أنه عبارة عن استمرارية بخطى أكثر دقة لمسايرة العصر و التقدم الذي نعيشه في جميع المجالات ، حيث نجد أن ميثاق 1964 كان يهتم بتوفير عدد أكبر من المتعلمين و محو امية الجزائريين ، وذلك بتعليمهم القراءة و الكتابة و الاكتفاء بهذا ، لكننا نجد أن الهدف المسطر في ميثاق 1976 هو توفير الاطار التقني العالي و الاهتمام بالتكوين المهني حيث أولاه أهمية بالغة بجعله من أولويات سياسة تنمية البلاد ، وهذا ما جاء في الميثاق تحت عنوان "الأعمال الرامية لرفع عجلة الرقي الثقافي و الاجتماعي " (. . . ان تعميم التعليم و ديمقراطيته و افساح المجال لأكبر عدد من الشبان في مرحلة التعليم التقني و العالي . . . تشكل أهدافا ذات أولوية في اطار سياسة تنمية البلاد)(66).

كما نجد أنه يهتم في نفس الوقت بديمقراطية التعليم وافساح

65) نفس المرجع ص 45 .

66) جبهة التحرير الوطني ، ميثاق 1976 ، مرجع سابق ، ص 237 .

المجال و ذلك بتوفير مقاعد الدراسة لكل الاطفال الجزائريين ، ومن هنا تصبح الفرص متكافئة بين جميع الاطفال الذين بلغوا سن الدراسة .

وهذا ماأكدته المادة 66 الفقرة الاولى من دستور 1976 على أن (لكل مواطن الحق في التعليم) (67).

ولم يكتف بجعله حقا بل ذهب الى أبعد من هذا حيث جعل من التعليم واجب و اجباري ، و لتحقيق هذا الهدف اتخذ سياسة تمكنه من هذا ألا وهي مجانية التعليم ، ونص في الفقرة الثانية من نفس المادة (التعليم مجاني وهو اجباري لمدة المدرسة الاساسية في اطار الشروط المحددة بالقانون) (68).

لقد ظهر في هذه المرحلة مصطلح جديد و تسمية جديدة للمرحلة الاولى التي يقضيها التلميذ في المدرسة حيث سميت في البداية بالتعليم الابتدائي و الذي تدوم مدته ست سنوات بعد ما يجتاز الطفل امتحان ا .. القبول في السنة الاولى متوسط ، وهذه تصفيه أولى وبعد أربع سنوات اخرى هناك امتحان آخر للانتقال الى السنة الاولى ثانوى ، وهذه تصفية ثانية وبالنسبة لمن يفشل في المرحلة الاولى فانه سرعان ما يعود الى الاميلاو الاخطر من هذا فانه يجد نفسه في الشارع وهو لم يلق من التعليم ما يمكنه من التمييز بين ما هو لائق و ما هو عكس ذلك ، ولا يجد سوى الشارع الذى يرحب به فاتحا له ذراعيه و بالتالي الانحراف ، ولذا نجد أن ميثاق 1976 ، ينص على أن (تأسيس المدرسة الاساسية ذات السنوات التسع التي تمدد الدراسة الالزامية حتى شهادة التعليم الاساسي ، مما يسمح بانهاء المشكل الذى يطرحه الشباب الذى يغادر الدراسة بعد خروجه من المدرسة الابتدائية ، و الذى لم يبلغ سن العمل ، والتعليم الذى يتم توفيره في هذه المرحلة الدراسية ، سيكون منظما بكيفية تجعله يهيئ الانتقال نحو الفروع الموجودة في التعليم الثانوى امتدادا للمدرسة الاساسية) (69).

---

67) نفس المرجع ، ص 30 .

68) نفس المرجع ، ص 30 .

69) نفس المرجع ، ص 237 ــ 238 .

ومن خلال هذه الفقرة نجد أن ميثاق 1976 أولى اهتماما بالغا لهذه المدرسة الجديدة ألا وهي المدرسة الاساسية حيث أنه بعد انهاء التسع سنوات من التعليم فان التلميذ ينتقل الى التعليم الثانوي وفي حالة رسوبه فانه يكون قد أخذ من التعليم ما يحميه من العودة الى الامية ثانية كما يمكنه مستواه هذا من اللجوء الى ممارسة مهنة ما أو متابعة مرحلة تكوينية للحصول على مهنة تليق به خاصة وأنه في سن يسمح له بأن يلتحق بمراكز التكوين المهني المختصة في تكوين اليد العاملة الماهرة ، ومن هنا يكون قد ساهم في بناء الوطن بما تحصل عليه من تكوين .

ولا نجاح هذه المدرسة الاساسية يجب الاعداد لها و تهيئة الطفل الذي هو على أبواب الالتحاق بها لمتابعة دراسته فيها و هذا بمحاولة انشاء مدارس للتعليم التحضيري وهذا ما جاء في ميثاق 1976 حيث نص على (الشروع حسب امكانيات الامة في اقامة منشآت التعليم التحضيري قصد اعداد الاطفال للمدرسة الاساسية و المساهمة فيما تبذله الدولة في ميدان مساعدة الطفولة) (70).

التعليم في الجزائر من خلال ميثاق 1986 : جاءت قرارات السلطة السياسية من أجل اثراء الميثاق الوطني عام 1986 هادفة من وراء هذا الاثراء تدارك بعض جوانب النقص التي لوحظت في صياغة ميثاق 1976 كما تعتمد على ترسيخ المكاسب التي تحققت خلال العشرية الماضية وعلى ضرورة مواجهة الاعراض المرضية التي نتجت عن جدلية التطور من جهة و التي ترتبط من جهة أخرى بمخلفات الاستيلاب الثقافي و التخلف الفكري و و لهذا فاننا نجد صياغة جديدة لبعض ما يتعلق بالتعليم أو بالمنظومة التربوية بشكل عام .

من خلال الفقرات التي تعرضت للمنظومة التربوية نجد أنها تؤكد على ربط التكوين بأهداف التنمية الوطنية وذلك بربط برامج المدرسة الاساسية بأهداف هذه التنمية المخطط لها ، ومحاولة تجنب هذه المنظومة لبعض الخواطر التي قد تجعل التكوين تكوينا دون فائدة ومن هذه الاخطار ما جاء في ميثاق 1986 (خطر التكوين غير المتصل بالحياة العملية و ما ينتج عنه من

70) نفس المرجع ، ص 238 .

شهادات لا جدوى منها و لا يستطيع حاملها أن يجد له منصبا في سوق العمل)(71).

و الخطر الثاني هو (خطر التكوين الذى يرتكز فقط على تقدير ميكانيكي للحاجات دون ارتباط بالحقائق الاقتصادية للبلاد) (72).

كما نجد من خلال فقرات تتعرض للتعليم تأكيدا على توفير فرص التعليم لجميع الاطفال الجزائريين الذين هم في سن الدراسة و مؤكدا على وجوب ربط برامج التعليم بالقيم الوطنية العربية الاسلامية بصورة تؤكد اختيارات البلاد الاساسية ، كما تطرق الى وجوب ربط جهود المدرسة بجهود الاسرة حتى تتظافر هذه الجهود و لا تبقى عبء على الدولة وحدها و هذا من أجل ترقية الانسان و تحسين مؤهلاته ، مشيرا الى أهمية ربط أواصر التعاون بين الاسرة و المؤسسات الاجتماعية خاصة فيما يتعلق بالتعليم التحضيري الذى يتكفل بالطفل حتى يبلغ سن المدرسة (06 سنوات) أى سن الالتحاق بالمدرسة الاساسية . أما فيما يتعلق بالكبار الذين يترددون على المدارس فقد جاء في الميثاق أنه يجب أن يحدث نظاما كاملا يضمن الترقية المستمرة لهم وذلك حتى نتمكن من محو أميتهم ومؤكدا على أن اللغة الوطنية هي لغة التعليم .

كما نشير هنا بأنه ورد في دستور 1976 كما سبق (أشرنا بأن التعليم حق وواجب و مجاني لكل أبناء الجزائر بصفة متساوية ، ونفس الشئ جاء في دستور 1983 ، وقد اعتبر بأنه نفس الدستور الصادر في 1976 ، ما عدا تعديل بعض مواده ، وهذا طبقا للقانون رقم 79/06 المؤرخ في 07/07/1979 " (73). أما فيما يتعلق بالتعليم فانه لم يغير أى شئ ، وقد وردت المدة بنفس العبارات الواردة في دستور 1976 ما عدا في مادة واحدة وهى المادة التي تحدثت عن حق التعليم حيث وردت في المادة (66) من دستور 1976 كمايلي : (لكل مواطن الحق في التعليم) أما في دستور 1989 فاننا نجدها على

71) جبهة التحرير الوطني ، ميثاق 1986 ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المؤسسة الوطنية للطباعة ، 1986 ، ص 199 — 200 .

72) نفس المرجع ، ص 200 .

73) حزب جبهة التحرير الوطني ، الدستور ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، الجزائر، مطبوعات قسم الاعلام و الثقافة ، 1983 ، ص 79 .

النحو التالي (الحق في التعليم مضمون) ، و اذا حللنا محتوى المادتان فاننا نجد بأنها تفيد نفس المعني و تهدف الى نفس الهدف.

مراحل التعليم في الجزائر بعد الاستقلال : بعد الاستقلال مباشرة اتبعت نفس النظام التربوي الذي كان مطبقا خلال فترة الاستعمار ، ما عدا بعض التغييرات التي أجريت على بعض المواد الدراسية مثل التاريخ و الجغرافيا أما البقية الباقية ، فقد بقيت على حالها ، حيث كانت المراحل التعليمية المتبعة أو المطبقة في الجزائر كالتالي :

- مرحلة التعليم الابتدائي و مدتها 06 سنوات .
- مرحلة التعليم التكميلي و مدتها 04 سنوات.
- مرحلة التعليم الثانوي و مدتها 03 سنوات . (74).

ثم تأتي مرحلة التعليم الجامعي ، وهذه المرحلة تختلف مدتها من اختصاص الى آخر و نفس الشيء بالنسبة لمرحلة الدراسات العليا حيث أنها غير محددة بمدة معينة .

وقد طبقت هذه المراحل الى غاية 1976 ، حيث صدر أمر بتطبيق المدرسة الاساسية ذات التسع سنوات ، وقبل صدور هذا الامر غيرت بعض التسميات التي كانت مستعملة من قبل ، فالمرحلة الثانية و التي كانت تسمى بالمرحلة التكميلية أصبحت تسمى بالمرحلة المتوسطة ، ونفس الشيء بالنسبة للشهادة التي كانت تتوج هذه المرحلة فقد كانت تسمى أهلية التعليم العام ، وأصبحت تسمى أهلية التعليم المتوسط .

بعد انتهاء المرحلة الابتدائية ينتقل التلميذ الى المرحلة المتوسطة لينتقل بعدها الى المرحلة الثانوية ، وفي حالة رسوبه فانه يسمح له باعادة السنة مرتين ثم ينتقل اما الى مدارس التعليم التقني أو مدارس التعليم الفلاحي لمتابعة تكوينا مهنيا .

اما في حالة توقفه عن الدراسة في السنة الرابعة متوسطة فانه ينتقل الى المعاهد التكنولوجية لمتابعة تكوين مساعد في التعليم أما التلاميذ الناجحون فانهم يواصلون تعليمهم الثانوي في مختلف فروعه (الآداب،

---

74) د . تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، مرجع سابق ، ص 79 .

العلوم، الرياضيات ، و الفروع التقنية).

وفي سنة 1976 تقرر تطبيق المدرسة الاساسية ذات التسع سنوات مقسمة الى ثلاثة أطوار ، و مرحلة سابقة لهذه الاطوار وما نلاحظه في النظام التربوي الجديد هو الغاء امتحان الالتحاق بالسنة الاولى من التعليم المتوسط ، كون هذه المرحلة أصبحت طورا من أطوار المدرسة الاساسية (الطور الثالث) ، بالاضافة الى تقليص عدد سنواتها من 04 سنوات الى 03 سنوات ، مع تغيير في البرامج ، وسنتطرق الى هذه الاطوار و البرامج بالتفصيل في الفصل القادم .

خلاصة الفصل الثالث
الباب الاول

03 ـ 04) التعليم في الجزائر قبل الاحتلال كان منتشرا عبر كل التراب الوطني وهذا باعتراف المحتلين بعد احتلالهم للجزائر حيث يعترف أحد الضباط الفرنسيين بوجود العدد الكافي من المدارس وهذا لتلقين الشعب الجزائري التعليم اللازم ، بالاضافة الى كونه منظما تنظيما محكما ، رغم أن الدولة العثمانية لم تولي أي اهتمام للتعليم وانما كان المواطنين هم الذين يتكلفون به ومن أهدافه :

ـ نشر التعليم بين المواطنين ، واعداد رجال لتسيير شؤون الدولة .
ـ طلب العلم حبا في العلم .
ـ حفظ علوم الدين .
ـ الكمال الانساني .
ـ ولتحقيق هذه الاهداف كلية كان التعليم يمر بمراحل عدة من بينها :
ـ <u>المرحلة الابتدائية :</u> وتدرس فيها المواد الدينية ، منطق التوحيد ، وجميع العلوم من قواعد وحساب وبلاغة .
ـ <u>المرحلة الثانوية والعالية :</u> يتلقى التلميذ دروسا في العلوم المتعلقة بالدين مثل التفسير والحديث الى جانب المواد السالفة الذكر .

وبمجرد دخول المستعمر بدأ التفكير (من طرف المستعمر) في مشكل التعليم في الجزائر واختلفت الاراء حول تعليم الجزائريين وعدم تعليمهم وخوفا من انتشار التعليم العربي فان المستعمر قام بعمليتين ،هما التحطيم والتحويل ويقصد بهما تحطيم المدارس أو تحويلها الى كنائس وهذا ما أدى الى التقليص من التعليم العربي مع تطوير المدارس الفرنسية .
بالاضافة الى كون البرامج الملقنة للتلاميذ تخدم هدفا واحدا وهو فرنسة الجزائريين ، ولقد مر التعليم في عهد الاحتلال .

بعدة مراحل و خاصة بين 1830 ـ 1940 و في هذه الفترة عرف التعليم انخفاضا ملحوظا .

أما بعد الاستقلال مباشرة بدأت الجزائر تعاني من مشكل التعليم و بعد مضي سنوات تمكنت من حل المشكل جزئيا .

لقد مر التعليم في الجزائر بعد الاستقلال بعدة مراحل من حيث البرامج المطبقة حيث كانت هذه البرامج في بداية الامر هي نفس البرامج الموروثة عن الاستعمار ، ثم تلتها المرحلة الثانية و هي المرحلة التى وضعت فيها برامج جزائرية ، وكانت مخالفة للواقع الاجتماعي الجزائرى وهي كتب (مالك و زينة) ، و المرحلة الثالثة هي المرحلة التي تقرر فيها تطبيق المدرسة الاساسية و التي نصت عليها مختلف مواثيق الجزائر و ألزمت التعليم في الجزائر مع مجانيته .

الباب الاول
المدرسة و تأثيرها في المجتمع
الفصل الرابع
النظام التربوي وهياكله

04 ــ 01) النظام التربوي و هياكله في الجزائر : النظام التربوي هو النظام أو الطريقة المتبعة لتلقين المتعلمين معارف مختلفة في جميع ميادين المعرفة ، و قد تغير هذا النظام ابتداء من سنة 1976 ، كما سلف وأن ذكرنا ، حيث كان في القديم يتضمن مراحل معينة في هيكله أو مبنا يسمى بهرمه ، ولكل مرحلة مؤسسة تعليمية تقابلها ، وهذه المراحل هي :

- مرحلة التعليم الابتدائي و مدتها 06 سنوات .
- مرحلة التعليم التكميلي و مدتها 04 سنوات و التي سميت فيما بعد بمرحلة التعليم المتوسط .
- مرحلة التعليم الثانوي بمختلف فروعه ومدتها ثلاث (03) سنوات .
- مرحلة التعليم الجامعي الأول و تختلف مدتها من تخصص الى آخر .
- مرحلة الدراسات العليا و الماجستير و الدكتوراه (01).

ولن أتطرق الى هذه المراحل بالدراسة المفصلة ، كونها ليست موضوع الدراسة ، وجاء النظام التربوي الجديد الذي اعتمد المدرسة الاساسية ذات التسع سنوات ، و التي حلت محل المرحلتين الابتدائية و المتوسطة ، و أضيفت مرحلة جديدة سابقة للتعليم الاساسي وهي مرحلة التعليم التحضيري ، وسنتطرق الى كل هذه المراحل بايجاز فيما يلي :

التعليم التحضيري : وتكون هذه المرحلة بين السنة الرابعة

---

01) د . تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، مرجع سابق ، ص 79 .

و السنة السادسة من عمر الطفل ، وفي هذه الفترة المقدرة بسنتين يحضر الطفل للالتحاق بالمدرسة الاساسية ، ويكون هذا (بتعويدهم العادات العطية و الحسنة ، ومساعدتهم على نموهم الجسماني ، تربيتهم على حب الوطن و الاخلاص له ، تربيتهم على حب العمل و تعويدهم على العمل الجماعي ، وتوفير وسائل التربية الفنية الملائمة ، وتمكينهم من تعلم مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب) (02).

ويتلقى التلاميذ تعليمهم التحضيري برياض الاطفال أو في مدارس الحضانة أو أقسام الأولاد ، وفي هذا المضمار يجب أن نذكر هنا بأن هذه المدارس قد تكون تابعة الى مؤسسة اقتصادية عمومية كانت أم خاصة ، كما قد تتبع لمؤسسة تؤدي خدمات اجتماعية ، لكن بشرط أن تكون تحت اشراف وزير التربية ، ومع الاشارة أيضا أن لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط)(3).

التعليم الاساسي : وهو التعليم الذي يمتد من سن السادسة الى غاية سن الخامسة عشر أو السادسة عشر من عمر الطفل ، يتلقى فيها هذا الاخير تكوينا بوليتقنيا أي متعدد التقنيات ، و يكون بمدارس مخصصة لهذا الغرض .

وفي هذا الصدد يجب الاشارة الى أن هناك نوعين من المدارس تضمن التعليم الاساسي ، مدارس تضمن التعليم لمدة 06 سنوات وهي التي كانت في القديم عبارة عن مدارس ابتدائية وأصبحت اليوم تسمى المدرسة الاساسية للطورين الاول و الثاني ، من هذه المرحلة وهي مرحلة التعليم الاساسي ، و النوع الثاني هي المدارس التي تضمن التعليم لمدة 03 سنوات فقط وهي سنوات الطور الثالث و الاخير من التعليم الاساسي ، وهي التي كانت في القديم عبارة عن متوسطات.

---

02) وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، تنظيم التربية و التكوين ، همزة الوصل ، عدد 11، سنة 1975 ـ 1976 ، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة ، 1976 ص 26.

03) نفس المرجع ، ص 27.

التعليم الثانوي : بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الاساسي ينتقل التلميذ الى مرحلة التعليم الثانوى ، والتي يقضي بها 03 سنوات تتوج في نهايتها بشهادة البكالوريا ، و تتضمن هذه المرحلة 03 أنواع من التعليم ، فهناك التعليم الثانوى العام ، التعليم الثانوى المخصص ، و التعليم الثانوى التقني و المهني .

و نشير هنا الى أن هناك تسمية جديدة لهذه المرحلة وهي (المدرسة الثانوية الشاملة) ، وهي (عبارة عن مدرسة ضخمة تجمع في رحابها بين نوعيات مختلفة من التعليم الثانوى ، بحيث تقدم لتلامذتها تعليما عاما ، وتعليما حرفيا في وقت واحد ، وذلك يهدف الى ازالة الحواجز المصطنعة بين التعليمين النظرى و العملي أو بين العلم و التكنولوجيا) (4).

التعليم العالي : وهي المرحلة التي يلتحق بها سوى الطلبة الفائزين بالبكالوريا ، وتختلف مدة الدراسة فيها بين تخصص و آخر ، ويتلقى الطلبة تعليمهم العالي في معاهد أو مدارس عليا .

وفي دراستنا هذه نركز على التعليم الاساسي و الذى تضمنه المدرسة الاساسية الحديثة النشأة وعلى هذا الاساس نطرح السؤال التالي :

02) لماذا المدرسة الاساسية؟ و الاجابة على هذا السؤال تجرنا الى العودة قليلا الى الوراء ، و التعرض الى المدرسة الابتدائية ، و سلبياتها ، يقول الدكتور حسين منصور أنه من سلبيات التعليم الابتدائي (عدم كفاية السنوات الست لمرحلة التعليم الابتدائي (الالزامي)) (05).

ويضيف قائلا (ان التعليم في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة

---

04) الدكتور تركي رابح ، مرجع سابق ، ص 117 .

05) منصور حسين وآخر ، التعليم الاساسي مفاهيمه مبادئه تطبيقاته . القاهرة ، دار غريب للطباعة ، بدون تاريخ ، ص 13 .

يتجسد في غالبيته الى تحصيل معلومات نظرية ، قد تنتمي الى المعرفة ولكنها لا تنتمي الى الحياة ، فالتعليم الذي لا يرتبط بالحياة هو التعليم المنتهي مع أن الحياة ممتدة) (06).

ونظرا لتلك النقائص الموجودة بالمدرسة الابتدائية وجد أنه لا بد من التفكير في اصلاح المنظومة التربوية ولهذا تم التفكير في تطبيق نظام جديد ، وتم اختيار المدرسة الاساسية و التي تمثل (العمود الفقري لاصلاح التعليم)(07).

ان التعليم الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة الاساسية (هو تعليم يرتبط بحياة الناشئين و وقائع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة ، وما يتلقاه في البيئة الخارجية مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية ، بحيث تكون البيئة الخارجية و مصادر الانتاج و الثروة فيها هي مصدر المعرفة و مجال البحث و الدرس و العمل و النشاط ، ثم ثم تتسع آفاقها الى أبعد الحدود و الى بيئات اخرى) (08)

ان ارتباط المدرسة الاساسية بالمحيط الاجتماعي للناشئين يمكن التلميذ المنقطع عن التعليم في نهاية هذه المرحلة من مواجهة الحياة أو مواصلة التعليم في مراحل أعلى لمن تمكن من اجتيازها ، و من أبرز سمات هذه المدرسة (أنها عصرا من عناصر مجتمع يتحول بسرعة وعامل من عوامل تغيير و تطور هذا المجتمع)(09).

<u>التعريف بالمدرسة الاساسية :</u> جاء في وثيقة صادرة عن وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي في أفريل 1974 ، وهي بعنوان "الاصلاح المدرسي أهداف التعليم و تحديد المحتوى و المناهج التربوية " بأنه (يمكن ضبط هذا المفهوم بالنسبة للفرد و بالنسبة للمجتمع ثم بالنسبة الى المدرسة نفسها

06) نفس المرجع ، ص 13 — 14 .

07) وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، الاصلاح المدرسي ، مديرية التنظيم والتنشيط البيداغوجي مطبوعة ، الجزائر ، 1974 ، ص 02 .

08) حسين منصور وآخرون ، مرجع سابق ، ص 27 .

09) وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، مرجع سابق ، ص 02 .

بوصفها مؤسسة تندرج ضمن نظام متسق للتربية و التكوين) (10).

وقد ورد في نفس الوثيقة بأنها تدعى بالمدرسة الاساسية (لانها تقوم أولا بصفتها بنية تربية الزامية ، طيلة تسع سنوات ، وهي المرحلة الحاسمة لنمو الفرد جسمانيا و عقليا وهي المرحلة الواقعة الواقعة بين 06 و 15 أو 16 سنة) (11).

و اذا أردنا أن نضبط هذا المفهوم بالنسبة للمجتمع نجد (أنها تحقق أهدافا أساسية في الميادين السياسية و الايديولوجية نظرا لكونها مدرسة وحيدة وهي بوتقة التكوين الوحدوى للشبيبة)(12).

وكذلك في الميدان الاقتصادى (لأنها تضع أسس ترقية .. منظمة للموارد البشرية القادرة على الاضطلاع بمهمة التنمية الاقتصادية)(13).

كما يمكننا ضبط هذه المدرسة بالنسبة للميادين الاجتماعية الثقافية (ذلك لأن المدرسة الاساسية المتعددة التقنيات عنصر هام و عامل أساسي للثورة الثقافية لأنها تتيح على وجه الخصوص احتكاك التربية بالعمل ، و الاحتكاك بالعامل من خلال الاستعمال النشيط للغة الوطنية)(14)

كثيرا ما نجد أن هناك خلطا بين مفهوم المدرسة الاساسية و التربية الاساسية ، فهذه الاخيرة عرفها الكثير و اتفقوا على أنها (كل ما يتعلق بتعليم الكبار الذين حرموا من التعليم كلية ولم تتح لهم فرصة الانتظام في المدارس) (15).

كما يرون بأنها (الارتفاع بمستوى الفرد الصحي و الثقافي و الاجتماعي و المهني عن طريق الدراسات و الثقافات المختلفة) (16).

---

10) نفس المرجع ، ص 03.
11) نفس المرجع ، ص 03.
12) نفس المرجع، ص 04.
13) نفس المرجع ، ص 05.
14) نفس المرجع، ص 06.
15) محمد الطيب العلوى ، التربية والادارة بالمدارس الجزائرية ، قسنطينة، دار البعث ، 1982، ص 201.
16) نفس المرجع ، ص 202.

ومن كل ما سبق نستنتج أن التربية الاساسية تختلف تماما عن المدرسة الاساسية ، حيث أن الاولى تقتصر (على تلقين بعض المواد لفئة معينة لمساعدتها أو توعيتها) (17) .

لكن (المدرسة الاساسية تشمل فئة واسعة تلقنها معلومات واسعة شاملة تكون المواطن الصالح القادر على مجابهة الحياة أو على مواصلة الدراسات الطويلة) (18).

أهداف المدرسة الاساسية من خلال المواد القانونية: جاء في الامر رقم 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 ، والمتعلق بتنظيم التربية و التكوين وفي مواده المختلفة أهدافا مختلفة للمدرسة الاساسية سنوجزها فيما يلي :

– ضمان تسع سنوات دراسية لكل طفل : حددت المادة 24 من الامر المشار اليه أعلاه أنه تتمثل (مهمة المدرسة الاساسية هي اعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ ، ومدتة تسع سنوات) (19).

ومن خلال هذه المادة نجد أن المدرسة الاساسية التي تضمن للطفل تسع سنوات من التعليم تمكنت من تحطيم ذلك الحاجز الذى كان يمنع الكثير من الاطفال من مواصلة تعليمهم في المراحل التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وهذا بالغائها لامتحان الالتحاق بالسنة الاولى متوسط ، كما أنها تمنحه معلومات تمكنه من التوجه الى مهنة أو لتكوين مهني يؤهله لاستقبال مهنة معينة عند السن القانونية .

ضمان قدر متساوى من المعلومات: وفي هذا الاطار نجد أن المدرسة الاساسية راعت الظروف النفسية و النمو النفسي لكل طفل ، فهناك من يتمكن من استيعاب كل ما يتلقاه من أساتذته بدون أية صعوبة و هناك من يعاني من مشاكل نفسية تؤثر سلبا على استيعابه للدروس، و

---

17) نفس المرجع ، ص 202 .
18) نفس المرجع ، ص 202 .
19) وزارة التعليم الابتدائي و الثانوى ، همزة الوصل ، مرجع سابق ، ص 27 .

هناك من له رغبة في دراسة مادة دون أخرى ، وعلى هذا الاساس فانه تم أخذ هذا المشكل بعين الاعتبار و تقرر تخصيص ساعات استدراكية للمتأخرين دراسياً و للذين لهم ميول لمادة دون غيرها من المواد .

بالاضافة الى هذا نجد المادة 30 من هذا الامر تنص على أنه (يمكن أن تفتح مدارس غير المدارس المنصوص عليها في قانون الصحة للتلاميذ الذين تقتضي حالتهم الصحية أو نموهم الذهني و البدني تربية متميزة) (20).

ومن خلال ما نصت عليه المادة السابقة نجد أن المدرسة الاساسية اهتمت بجميع الفئات ، وهيأت لكل منها ما يتلاءم و حالته الصحية ، حتى المعوقين منهم .

<u>توحيد لغة التعليم</u>: و قد نصت على هذا المادة 08 من المرسوم السالف الذكر حيث جاء فيها و بصريح العبارة (يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية و التكوين وفي جميع المواد) (21).

ولهذا نجد أن هذه المادة توحد لغة التعليم و تحددها دون تخوف ، لانه في السابق كان هناك تخوف ولذا لم يصرح بها اطلاقا الى أن جاءت المدرسة الاساسية و التي قضت على ذلك الغموض الذي كان موجودا فيما يتعلق بلغة التعليم .

لكن هذا المرسوم لم يهمل اللغات الاجنبية حيث جاء في مادته التاسعة أنه (يتم تنظيم تعليم لغة أو عدة لغات أجنبية تبعا للشروط التي حددها المرسوم) (22).

<u>ربط المحتوى بالقيم العربية الاسلامية</u>: جاء في المادة 25 الفقرة الرابعة انه (توفر المدرسة الاساسية ، أسس العلوم الاجتماعية و لا سيما

20) نفس المرجع ، ص 29 .
21) نفس المرجع ص 24 .
22) نفس المرجع ، ص 24 .

المعلومات التاريخية و السياسية و الاخلاقية و الدينية ، ويهدف هذا التعليم الى توعية التلاميذ بدور و مهمة الأمة الجزائرية و الثورة و رسالتها ، و بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف الى اكتسابهم السلوك و المواقف المطابقة للقيم الاسلامية و الاخلاقية الاشتراكية) (23).

ترغيب و تكوين الطفل على العمل اليدوي: وقد أشارت الى هذا الهدف المادة 12 حيث جاء فيها (يرتبط النظام التربوي بالحياة العملية و ينفتح على عالم العلوم و التقنيات و يخصص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة المفيدة إجتماعيا و اقتصاديا) (24).

ولقد تم ملاحظة تهرب الآباء و الطلبة من الفروع التقنية و التجائهم الى الفروع الادارية ، وكان هذا بعد الاستقلال مباشرة ، و لهذا نجد أن الامر المتعلق بالمدرسة الاساسية ركز على ربط البرنامج بالواقع الاقتصادي للبلاد قصد ترغيب الطفل في العمل اليدوي ، وكل منظومة تربوية تفصل بين العمل و التكوين فانها تفشل لا محالة ، أما المادة 25 وفي فقرتها الثالثة فقد نصت على أن (دراسة الخطط الانتاجية و تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته و هذا التعليم الذي يتم في الأخص في المعامل و وحدات الانتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل ، ويعدهم للتكوين المهني و يهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم) (25).

و نلاحظ أن هذه المادة وضحت كيفية ربط البرنامج بالواقع الاقتصادي اذ صرحت بأن هناك تعليم يتم في المعامل و المقصود بهذه المعامل: هي تلك الورشات التي تكون على مستوى المؤسسة التعليمية و التي يقوم فيها التلميذ بتطبيقات مختلفة لما يدرسه من نظريات ، فتزداد اكتشافات التلميذ و بالتالي تزداد رغبته في العمل اليدوي .

---

23) نفس المرجع ، ص 28 .
24) نفس المرجع ، ص 24 .
25) نفس المرجع ، ص 27 .

الاهتمام بالبحث التربوي : و نظرا لأهمية العمل التربوي ، و فعاليته في تطوير و تحسين الطرق التربوية فان الامرية السالفة الذكر نصت على أنه (ينظم البحث التربوي في مؤسسات ملائمة تعمل بالاتصال مع مؤسسات التكوين و مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي و غيرها من المؤسسات المتخصصة التابعة للوزارات الاخرى) (26).

ثم جاءت المادة 58 لتوضح هدف هذا البحث التربوي حيث جاء فيها بأنه (يهدف البحث التربوي الى تحسين المستوى و رفع مستوى التربية و التكوين بصورة مستمرة و ذلك بتحديد المضامين و الطرق و الوسائل التربوية و الوسائل التعليمية) و بدمج التكوين في المحيط الذي يجري فيه) (27).

لقد تم ذكر مؤسسات للبحث التربوي في المادة 59 السالفة الذكر دون تحديد لأهداف هذه المؤسسات و جاءت المادة 60 لتوضح أهدافها حيث جاء فيها (ان الاهداف الرئيسية للمؤسسات المكلفة بالبحث التربوي هي : جمع الوثائق الخاصة بالتربية و التكوين و العلوم المتعلقة بها و معالجتها ، و اجراء البحوث حول مختلف جوانب التربية و التكوين وحول محيطها ، واجراء التجارب حول الطرق التربوية و مضامين التعليم و الوسائل التعليمية و الدعائم التربوية الجديدة ، تقييم نتائج النشاط التربوي داخل المؤسسة التي تقوم بالتجارب ، و اذاعة نتائج الدراسات و البحوث)(28).

العناية بالتوجيه : لقد تم تطبيق سياسة التوجيه المدرسي في الجزائر منذ سنوات سبقت تطبيق المدرسة الاساسية في الجزائر ، و لقد تم ارتكاب أخطاء جسيمة همشت على اثرها طاقات ، لأن هذا التوجيه كان يتم بطريقة عشوائية دون مراعاة رغبة الطفل و لا احتياجات الوطن و لهذا خصصت الامرية المتعلقة بالمدرسة الاساسية بابا كاملا

---

26) نفس المرجع ، ص 34 .
27) نفس المرجع ، ص 34 .
28) نفس المرجع ، ص 35 .

يتكون من ستة مواد حددت بموجبها كيفية تطبيق هذا التوجيه و الاهداف المنتظرة منه ، و سنورد فيما يلي المادة 61 التي توضح لنا المعايير التي يتم وفقها التوجيه المدرسي حيث جاء فيها (ان مهمة التوجيه المدرسي و المهني ، وهي تكييف النشاط التربوى وفقا للقرارات الفردية للتلاميذ ، و متطلبات التخطيط المدرسي ، و حاجيات الوطن ، و يرتبط التوجيه المدرسي بمسيرة الدراسة في مختلف مراحل التربية و التكوين) (29).

أما المادة 64 فقد جاءت لتحدد الاهداف المنتظرة من التوجيه المدرسي و المهني حيث جاء فيها ما يلي (يهدف التوجيه المدرسي و المهني الى تنظيم اجتماعات اعلامية حول الدراسات و مختلف المهن و اجراء الفحوص النفسانية و المحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ خلال دراستهم ، اقتراح طرق التوجيه أو تداركه و المساهمة في ادماج التلاميذ في الوسط المهني) (30).

لكن طريقة التوجيه فقد بقيت دون تحديد في هذا الامر حيث أنه تم الاشارة اليها و الى كيفية تنظيمها حيث اكتفت المادة 66 بالاشارة الى أنه (تحدد كيفية تنظيم التوجيه المدرسي و المهني بنصوص لاحقة) (31).

تمتع المؤسسات بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي : وفي هذا الصدد نكتفي بالاشارة الى أن المادة الاولى من المرسوم رقم 71/76 الصادر بتاريخ 1976/04/16 و المتضمن تنظيم و تسيير المدرسة الاساسية نصت على أن المدرسة الاساسية تعد (مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و بالاستقلال المالي و توضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية) (32).

انشاء مجالس للتربية و التسيير : و دائما في اطار تسيير المؤسسات

---

29) نفس المرجع ، ص. 35 .
30) نفس المرجع ، ص. 36 .
31) نفس المرجع ص 36 .
32) نفس المرجع ، ص. 55 .

التعليمية " المدرسة الاساسية" نجد أن الأمر السالف الذكر يشير في مواده 6 ، 7 ، 8 و 9 الى انشاء مجلس التربية للتسيير ومهامه وكيفية عمله و نكتفي هاهنا بالاشارة الى العناصر المكونة لهذا المجلس وهذا ما ورد في المادة السادسة حيث جاء فيها مايلي :(يتألف مجلس التربية و التسيير من : مدير المدرسة الاساسية و المتصرف المالي في المؤسسة ، المراقب العام ، ثلاثة ممثلين من هيئة التدريس بالمدارس الملحقة ، و ثلاثة ممثلين من أولياء التلاميذ) (33).

<u>الاهتمام بالطفل من الناحية الاجتماعية :</u> وقد حددها المرسوم 35/76 و الذى سبق الاشارة اليه من قبل و و هذا في بابه التاسع ، حيث أشار الى أن (الخدمات الاجتماعية المدرسية ، هي مجموع النشاطات المكملة للنشاط التربوى التي تكفلها الدولة للجميع وهي تهدف الى تمكين التلاميذ من مواصلة دراستهم بازالة الفوارق الناتجة عن أسباب اجتماعية أو جغرافية أو اقتصادية ، وتخفف تكاليف العائلات) (34).

و تعتبر الخدمات الاجتماعية من سمات البلدان الاشتراكية دون غيرها من البلدان .

<u>بعث حياة اجتماعية بالمدرسة :</u> و المقصود بهذا جعل أفراد المدرسة العاملين بها ، من ادارة و هيئة تدريس وعمال أسرة واحدة بالاضافة الى اشتراك أسر التلاميذ في عملها التربوى و يكون هناك تعاونا متبادلا بين المدرسة و الاسرة ، وهذا ما جاءت به المادة 13 من الامر السالف الذكر حيث نصت على أنه (يجب على كل مؤسسة تعليم أن تشرك الاسرة في عملها التربوى ، و تنظم مساهمة أولياء التلاميذ ضمن شروط محددة بنصوص يصدرها الوزير المكلف بالتربية) (35).

و اذا رجعنا قليلا الى الوراء نجد أن هذا الهدف يتطابق مع الاتجاه الذى نادى بتطبيق المدرسة الاجتماعية التي تشرك العائلات

33) نفس المرجع ، ص 56 .
34) نفس المرجع ، ص 36 .
35) نفس المرجع ، ص 24 .

أو بالاحرى أولياء التلاميذ في وضع برامج دراسية وحتى في تسيير المؤسسة التعليمية نظرا لكون المدرسة جزء من المجتمع تؤثر فيه و تتأثر به .

ربط النظام التربوى بالمخطط الشامل للتنمية :و دائما في اطار أهداف المدرسة الاساسية من خلال القوانين نجد أن الامر رقم 35/76 ينص في مادته 11 على أن (يرتبط النظام التربوى بالمخطط الشامل للتنمية) (36).

ان هذه المادة تريد أن تجعل من المدرسة الاساسية منيفا للخبرات و اليد العاملة الماهرة ، وتريد القضاء على فكرة المدرسة مؤسسة استهلاكية و غير انتاجية وكما أن هذا الربط يساعد في عملية التوجيه المدرسي و التي سبق و أن تعرضنا لها ، وهذا للتمكن من توجيه التلاميذ حسب الاحتياجات المسطرة في مخطط من المخططات الانمائية .

كما أنه يساعد في تحقيق الهدف المتعلق بترغيب التلاميذ في العمل اليدوى ، كما نصت عليه المادة 12 لأن هذا الربط لا يقتصر على تحقيق التوجيه السليم فقط و انما أيضا يخلق عند الطفل بعد ممارسته لنشاطات يدوية خلال دراسته التطبيقية بالورشات المخصصة لذلك .

اشراك الأسرة في عمل المؤسسة التربوى : جاء في المادة 13 من الامر رقم 35/76 بأنه (يجب على كل مؤسسة تعليم أن تشرك الاسرة في عملها التربوى ، وتنظم مساهمة أولياء التلاميذ ضمن شروط محددة بنصوص الوزير المكلف بالتربية) (37).

وباستقرائنا لهذه المادة نجد أن المدرسة تحاول أن تجعل دورها التربوى متكاملا مع دور الاسرة حيث أن هذه الاخيرة

---

36) نفس المرجع ، ص 24 .
37) نفس المرجع ، ص 24 .

لا تنتهي مهمتها بالتحاق الطفل بالمدرسة ، لكنها تلعب دورا في تربية الطفل ولهذا فكر المشرع في ربط المدرسة بالاسرة و حثها على التعاون و هذا يزيد في رفع المستوى الثقافي للطفل كونه يشعر بأن هناك علاقة بين أسرته و المدرسة التي يزاول بها الدراسة ، و معلميه ، ولا يكون هذا الا باستشارة الاسرة في بعض الامور التربوية و الاتصال الدائم لاولياء التلاميذ بمعلميهم .

مراعاة الطفل في وضع البرامج : و يقصد به مراعاة نمو الطفل النفسي و الحسمي ولهذا تم وضع برامج تتلاءم و كل مرحلة من عمره و يساعد في تهيئته للمرحلة المقبلة و في هذا المضمار نصت المادة 27 من الامر السالف الذكر على أن المدرسة الاساسية تشتمل (على ثلاث مراحل و هي : المرحلة الاولى من السنة الاولى الى السنة الثالثة ، المرحلة الثانية من السنة الرابعة الى السنة السادسة ، و المرحلة الثالثة من السنة السابعة الى السنة التاسعة) (38) .

تحديد الغايات والاهداف : و يقصد بها أن لكل مرحلة أهدافا منتظرة من التلميذ سواء في سلوكه أو في تعليمه ، لان ما من تعليم الا وسطرت له أهدافا مختلفة ، تكون مرجوة من هذه العملية التربوية ، لان أي منظومة تربوية لا تكون لها أهدافا مسطرة من قبل يكون مآلها الفشل .

اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الامة : و هذا ما جاءت به المادة 16 من مرسوم المدرسة الاساسية حيث اعتبرت (التربية مصلحة عليا من مصالح الامة ، وذات أولوية ، ولهذا الغرض يمكن للدولة أن تستعين بكل شخص يكون تكوينه أو اختصاصه لتعزيز أو تحسين النشاط التربوي) (39) .

هذه بصفة عامة الاهداف المسطرة من خلال القوانين المنظمة للمدرسة الاساسية ، وقد سبق و أن ذكرنا بأنه توجد

38) نفس المرجع ، ص 24 .

39) نفس المرجع ، ص 25 .

أهدافا مختلفة للمدرسة أو بالاحرى للنظام التربوى هذه الاهداف تكون مسطرة في قوانين وهناك أيضا أهدافا مسطرة في البرامج الدراسية المطبقة ، ولاستخلاص هذه الاهداف يجب دراسة هذه البرامج وتحليلها ، فما هي اذن أهداف المدرسة الاساسية المسطرة في برامجها .

<u>أهداف المدرسة الاساسية من خلال برامج التدريس</u> : عند تحرير الوثيقة الاولى للمدرسة الاساسية و الصادرة في أفريل 1974 تم وضع أهداف لكل مادة دراسية ، وما نلاحظه على هذه الاهداف أنها في الغالب أهدافا بيداغوجية وما دمنا بصدد دراسة محتوى برامج هذه المدرسة ، واقتصارنا على برامج القراءة باللغتين الوطنية والاجنبية فاننا سنتطرق الان الى الاهداف المسطرة لهذه المواد وفقا لما جاء في هذه الوثيقة :

<u>اللغة الوطنية</u> : لقد جاء في كتاب التربية و الادارة بالمدارس الجزائرية لمؤلفه محمد الطيب العلوى كلمة اللغة الوطنية و اللغة الاجنبية عوض استعمال كلمة القراءة باللغة الوطنية و القراءة باللغة الاجنبية وقد أورد الاهداف التالية بالنسبة للقراءة باللغة الوطنية فيما يلي :

— <u>المعرفة</u> : و يقصد بها (معرفة تركيب اللغة العربية ووسائل التعبير بها ومعرفة آلياتها و مميزاتها ، تمثل اللغة العربية باعتبارها وعاء للثقافة العربية الاسلامية وسيلة للانصهار في البوتقة القومية) (40).

— <u>القدرة على التصرف</u> : القدرة اللغوية وهي التحكم في أساليب الخطاب الشفهي و الكتابي أي القدرة على الفهم و التعبير و الابلاغ)(41).

— <u>القدرة على التكيف</u> : (الانتماء الاجتماعي الثقافي و المشاركة في تطوير اللغة العربية الروح الجمالية) (42).

<u>اللغة الاجنبية الاولى</u> : و يقصد بها اللغة الفرنسية ومن الاهداف المسطرة لها هي تقريبا نفس الاهداف التي كنا قد تعرضنا لها

40) محمد الطيب العلوى ، التربية و الادارة بالمدارس الجزائرية، مرجع سابق ص 236 .
41) نفس المرجع ، ص 236 .
42) نفس المرجع ، ص 236 .

في النقطة السابقة وهي :

- المعرفة : (اكتساب التعابير و البنيات المتداولة في اللغة) (43).
- القدرة على التصرف: (قابلية فهم ما يكتب بهذه اللغة او التعبير الصحيح بها) (44).
- القدرة على التكيف: (التفتح على العالم و الاستفادة من الثقافة العالمية) (45).

أطوار المدرسة الاساسية و أهدافها : قسمت مراحل المدرسة ذات التسع سنوات من التعليم الى أطوار ثلاث ، لكل طور أهدافه وموادہ التعليمية تتماشى وسن الطفل ، وهذه الاطوار هي :

الطور الاول : و الذي أطلق عليه اسم (المرحلة القاعدية) و (يهدف الى اعطاء الاولوية للنمو النفسي و الحركي واكتساب التعبير الاساسي و القيم الاخلاقية و تنمية قواعد السلوك) (46).

الطور الثاني : ويكون من سن العاشرة الى سن الثانية عشر ويسمى (مرحلة الايقاظ) ، ويهدف الى (تعضيد مكتسبات الطور الاول و البدء في دراسة الوسط و اكتشاف المادي والاجتماعي منه و تحليلها قصد اكتشاف القوانين و المشاركة في أعمال مفيدة اجتماعيا و البدء في تعليم لغة أجنبية أولى) (47).

الطور الثالث :و يكون من سن 13 الى سن 15 أو 16 ويسمى بمرحلة (التوجيه)و يهدف الى (تعضيد المكتسبات السابقة و ادخال موا د تعليمية جديدة ، وتكوين الفكر العلمي و التقني ، وحب العمل اليدوى و ادخال لغة أجنبية ثانية) (48).

---

43) نفس المرجع ، ص 236 .
44) نفس المرجع ، ص 236 .
45) نفس المرجع ، ص 236 .
46) وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، مديرية التنظيم و التنشيط البيداغوجي ، الاصلاح التربوي ، مرجع سابق ، ص 06 .
47) نفس المرجع ، ص 07 .
48) نفس المرجع ، ص 07 .

خلاصة الفصل الرابع
الباب الاول

04 ـ 03) المنظومة التربوية في الجزائر مرت بنظامين بعد الاستقلال ، النظام الاول و الذى كان يتضمن 05 مراحل وهي :

- مرحلة التعليم الابتدائي : : . . . 06 سنوات .
- مرحلة التعليم التكميلي . . . . . 04 سنوات .
- مرحلة التعليم الثانوى . . . . . 03 سنوات .
- مرحلة التعليم الجامعي . . . . . و تختلف مدته من ... تخصص لا خر .
- مرحلة الدراسات العليا .

وقد حدث تغيير طفيف في هذه المراحل مع بداية ... السبعينات وهذا التغيير لم يتعد التسمية فقط ، حيث غير اسم المرحلة الثانية و أصبحت مرحلة التعليم المتوسط عوض التكميلي ، مع الحفاظ على عدد السنوات أما النظام الثاني وهو نظام المدرسة ... الاساسية و الذى يتضمن المراحل التالية :

- التعليم التحضيرى . . . . سنتين .
- التعليم الاساسي . . . . 09 سنوات (03 أطوار) .
- التعليم الثانوى . . . . 03 سنوات .
- التعليم الجامعي (العالي) ، و تختلف مدته من تخصص لاخر .

و نلاحظ هنا غياب المرحلة الثانية و هي مرحلة التعليم المتوسط و زيادة عدد سنوات المرحلة الاساسية التي عوضت كل من المرحلة الابتدائية و المتوسطة وهذا لضمان قدر كافي من التعليم لحماية الطفل من العودة الى الامية و تمكنه من مواجهة الحياة أو مواصلة التعليم في مراحل أعلى لمن يتمكن من اجتيازها ، بالاضافة الى ضمان قدر متساوى من المعلومات ، و توحيد لغة التعليم ، ربط المحتوى بالقيم العربية الاسلامية .

مع الاشارة هنا الى ظهور مرحلة جديدة وهي مرحلة التعليم

. . . .

التحضيري ، والتي تدوم سنتين ، من السنة الرابعة الى السنة السادسة من عمر الطفل لكنها بقيت حبر على ورق ، ولم تطبق اطلاقا .

خـلاصـة الباب الاول

المدرسة و تأثيرها في المجتمع، هو عنوان الباب الاول من هذه الدراسة و الذى من خلاله تطرقت الى مفاهيم عديدة، منها مفهوم المدرسة و التربية و مفهوم المجتمع و الواقع الاجتماعي .

ان المدرسة ، انشأها المجتمع و كلفها بمهمة أنابها من خلالها عنه في عملية التنشئة الاجتماعية للاطفال، و ذلك عن طريق نقل التراث الثقافي و الاجتماعي و الديني . . . الخ، الى الاطفال حتي يتمكنوا من التأقلم مع المحيط الذى يعيشون فيه ، وبهذا نجد أن المدرسة تقوم بوظيفة اجتماعية و بالتالي يمكن اعتبارها مؤسسة اجتماعية ، تتشابه مع المؤسسات الاجتماعية الاخرى من حيث الوظيفة التربوية .

ان المدرسة تؤثر في الطفل من خلال البرامج المدرسية التي تلقنه اياها ، و التي غالبا ما تكون اما مستمدة من الواقع الاجتماعي الذى يعيشه الطفل بهدف تغييره وذلك باظهار سلبياته و نقدها أو المحافظة على هذا الواقع كما هو و بالتالي تقوم البرامج بوصفه فقط و اما تكون مستمدة من واقع آخر مخالف تماما لما هو موجود و هدفها هو ترسيخ هذا الواقع في ذهن الطفل حتى يقوم هو بتغيير واقعه الذى يعيشه و بعبارة أخرى تهيئة المدرسة للطفل ليقوم هو بنفسه بعملية التغيير .

لقد وردت مفاهيم مختلفة للمجتمع و مكوناته غير أن هذه المفاهيم تتفق فيما بينها على أن المجتمع عبارة عن جماعة من الافراد و الجماعات تربطهم فيما بينهم علاقات مختلفة و متبادلة ويتبادلون فيما بينهم الخبرات و المنفعة ، مع الاشارة أن كل مجتمع يختلف عن الاخر من حيث مكوناته و من حيث الواقع الاجتماعي السائد فيه ، حيث أن المجتمع هو المكون للواقع وبالتالي فباختلاف المجتمعات يختلف الواقع الاجتماعي و على كل مجتمع أن يقوم بنقل تراثه الى أطفاله ، ويكون هذا النقل اما للمحافظة على ما هو موجود أو بهدف تغييره .

و اذا حاولنا أن نعود الى الواقع الاجتماعي الجزائرى فاننا نجد أن الجزائر في العصر الحديث مرت بثلاث مراحل متميزة عن بعضها

البعض ، والتي سنوجزها فيما يلي :

- مرحلة الدولة العثمانية .
- مرحلة الاحتلال الفرنسي .
- مرحلة ما بعد الاستقلال .

وفي كل مرحلة كان هناك واقعا اجتماعيا مخالفا للآخر ، وكذلك نجد أنه في كل مرحلة نظام تربوى مختلف تمام الاختلاف عن الآخر سواء من حيث الاهداف أو من حيث البرامج .

ففي العهد العثماني كانت الدولة لا تعطي أية أهمية للتعليم و بالمقابل نجد أنها كانت مهتمة بتطوير الجيش و الاسلحة . . . الخ نظرا للظروف التي كانت ... سائدة في ذلك العصر . أما التعليم فقد كان يقوم به الشعب و بتمويله و دفع كل نفقاته ، و ما نلاحظه هنا هو أنه كان منتشرا بصفة تغطي كل التراب الوطني ، كما نجد أن برامجه و أهدافه كانت دينية بحتة في غالبيتها ، لكننا نشير الى أن ... أهداف التعليم كانت تخضع لرغبة القائمين بالتعليم و بالتالي تختلف أهداف ... التعليم باختلاف رغبات هؤلاء القائمين به .

ثم تأتي المرحلة الثانية و هي مرحلة الاحتلال الفرنسي ، الذى بمجرد أن دخل أرض الجزائر بدأ يفكر في مشكل التعليم في الجزائر وهذا ليس بهدف تطويره أو تمويله و انما كان همه الوحيد هو ايجاد طريقة للقضاء على التعليم العربي الذى كان سائدا آنذاك و تعويضه بالتعليم الفرنسي وقد وجد الطريقة المثلى و هي تحطيم جزء من المدارس و تحويل الباقي الى كنائس و في نفس الوقت تطوير التعليم الفرنسي الذى رفضه الشعب في بداية الامر و لكنه بدأ يندمج فيه مع مرور الزمن و لكن بنسبة ضئيلة ، وهذا نتيجة رغبة الجزائرى في التعليم .

ان الهدف الذى سطره الاستعمار الفرنسي من خلال تعليمه للاطفال الجزائريين ليس هو حبا في هؤلاء و ليس حبا في تثقيفهم و تعليمهم و انما كان الهدف الوحيد هو فرنسة هؤلاء الاطفال حتى يسهل لها البقاء لفترة قد تدوم الدهر كله .

في عهد الجزائر المستقلة التي ورثت ارثا ثقيلا من المستعمر بدأ التفكير في حل هذا المشكل العويص و المتمثل في النسب العالية من الامية المنتشرة (   ) ، و سرعان ما وجد ت حلا جزئيا لهذا المشكل و المتمثل في توظيف عدد لا بأس به من المعربين الجزائريين و ، الاستعانة بالمساعدة الا جنبية في اطار التعاون التقني ، و هذا لتعويض العدد الهائل من المعلمين الفرنسيين الذين غادروا الجزائر بصفة جماعية و مباشرة بعد الاستقلال .لكن بقي مشكل البرامج حيث أنها في بداية الاستقلال طبقت نفس البرامج التي كانت تطبقها فرنسا و التي كانت تهدف من خلالها الى فرنسة الجزائريين ، ولهذا نجد أن هذه البرامج لا تتوافق مع الواقع الاج الاجتماعي الجديد الذى أصبح سائدا في المجتمع الجزائرى و لا تخدم أهد افه

و بقي التفكير في حل هذا المشكل و تم ذلك بوضع برامج جزائرية مع بداية السبعينات و هي برامج كانت تخالف هي الاخرى الواقع الذى يعيشه الطفل الجزائرى ، الموجود في وسط عائلة ورثت الفقر و الامراض الاجتماعية و الجسمية و النفسية . . . الخ ، عن المستعمر ، حيث جاءت بواقع عائلة بورجوازية تعيش في ظروف جيدة لتلقينها الى هذا الطفل الذى يعيش المشاكل المختلفة ، وهذه العائلة هي عائلة (مالك و زينة) ، وما نلاحظه هنا هو أن هذه المدرسة منيت بالفشل نتيجة عدم مسايرتها لما هو موجود .

ولهذا تم التفكير في وضع نظام تربوى جديد ، و تم الاتفاق المدرسة الاساسية في الجزائر ، و التي حسب الاهداف المسطرة لها في التعليمات و في المراسيم ، تهدف الى ضمان قدر متساوى من التعليم لكل طفل ، وربط المحتوى بالقيم العربية الاسلامية . . . الخ ، مع التركيز على أن التعليم الذى سيلقن للتلميذ يكون وثيق الصلة بالبيئة الاجتماعية للطفل ومسايرة لواقعه وهذا ما سنراه خلال هذه الدراسة .

الباب الثاني

تحليل محتوى البرامج ومقارنته بنتائج الاستمارة

الباب الثاني

تحليل محتوى البرامج و مقارنته بنتائج الاستمارة

الفصل الاول

الاسس المنهجية للدراسة

05 ـ 01) الاشكالية : منذ سنوات كثر الحديث عن مشكل التعليم في الجزائر ، و وقع صراع كبير بين مختلف الاطراف التي تكون هذه المنظومة ، فالمعلم يتهم التلميذ ، والولي و الادارة ، وهذه الاخيرة تتهم بدورها أولياء التلاميذ ، أما هؤلاء فانهم يرجعون النتيجة التي آل اليها أبناءهم الى هذا الجهاز التربوي و المتمثل في المدرسة بكل ما تتضمنه من عناصر (المعلم ، الادارة . . . الخ) .

لقد أصبحت المدرسة حديث الشارع فالكل يتهمها و يجعلها السبب الرئيسي و الاول لمشكل التعليم في الجزائر ، وضعف المستوى التعليمي للتلاميذ ، وهناك من أوعزها الى الانفصال الموجود بين المدرسة و المحيط الذى هي جزء منه .

و تم الاصلاح وتعاقبت المنظومات التربوية و وصل عددها الى أربع منظومات ، منذ الاستقلال ، ولا يخفى على أحد أن قطاع التعليم غني بالنصوص و التجارب ، ولكنها اصطدمت في مجملها بواقع اجتماعي عجزت عن مقاومته ، وهنا نطرح سؤالا لماذا عجزت المدرسة عن هذا ؟ فنقول إما لأنها غير نابعة من هذا الواقع و بالتالي لا تتلاءم معه ، وإما لأن الأحداث تجاوزتها و أصبحت لا تساير و تيرة التطور الذى يعرفه المجتمع سواء في علاقات الانتاج أو في العلاقات الاجتماعية التي تربط بين مختلف فئات المجتمع ، وبين هذه الفئات وبين مختلف المؤسسات الموجودة و حتى بين أفراد العائلة الواحدة .

ان المدرسة أصبحت لا تلبي متطلبات الواقع المفروض عليها كونها جامدة و المجتمع في تطور ، وهذا التناقض أدى الى فشلها .

وجاءت المدرسة الاساسية بسنواتها التسع و أطوارها الثلاث ، محاولة بذلك حل مشكل التعليم في الجزائر ، واعتبرت بأنها العمود الفقرى لاصلاح التعليم ، حيث جاء في وثيقة اصلاح التعليم تحت عنوان (لماذا المدرسة الاساسية ؟) بأن(من أبرز سمات المدرسة الاساسية المتعددة التقنيات ، أنها عنصر من عناصر مجتمع يتحول بسرعة ، وعامل من عوامل تغيير هذا المجتمع) (1).

ان الوظائف الاجتماعية للمدرسة في أى مجتمع كان تنحصر في ثلاث وظائف كما جاء في مقدمة كتاب (الشباب الريفي و المدرسة ، الاوهام و الحقائق) ، (نسلم عموما بأن مؤسسة المدرسة تؤدى ثلاث وظائف اجتماعية : الوظيفة الاولى ، انتاج قوى العمل من مختلف التخصصات و المستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية و الاجتماعية في بلد ما ، أما الوظيفة الثانية هي انتاج و اعادة انتاج عالم ايديولوجي محدد ، وأخيرا الوظيفة الثالثة وهي توزيع أو اعادة توزيع العناصر الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الفئات الاجتماعية المكونة للمجتمع) (2).

لقد بدأت الجزائر في تطبيق نظام تربوى جديد مع بداية السنة الدراسية 1979 ـ 1980 ، و المتمثل في المدرسة الاساسية كما سلف و أن ذكرنا ، وقد طبق هذا النظام على أساس أنه يأخذ بعين الاعتبار التنمية الاقتصادية و الاجتماعية للبلاد .

---

01) وزارة التعليم الابتدائي و الثانوى ،مديرية التنظيم و التنشيط التربوى ،اصلاح التعليم،أهداف التعليم ، تحديد المحتوى و المناهج التربوية ، الجزائر ، 1974، مطبوعة .

02) KENNCUCHE Tayeb , Les Jeunes rureaux et l'ecole , Mythes et realité , ALGER , CREAD, 1982, P04 .

وإذا تطلعنا الى الاهداف المسطرة للمدرسة الاساسية فاننا نجد بأنها تهدف الى تكوين التصورات الاجتماعية المرغوب فيها من المجتمع لدى الطفل ، كما تهدف الى فهم العلاقات الاجتماعية فهما مبنيا على ادراك النظم الاساسية التي يقوم عليها المجتمع و المفروض على الجميع احترامها لبسود النظام و العدل بين الناس و عرض الحقائق الاجتماعية كمقدمة لتكوين رأى سليم عن أى موقف اجتماعي ماضي او حاضر . وعلى هذا الاساس فان الهدف من هذا البحث هو تبيان الاهداف التي ترمي الى تحقيقها المدرسة من خلال برامجها المقررة لمادة القراءة ، و البحث عن هدفها المصور فيها ، هل تهدف هذه المدرسة الى انتاج علاقات اجتماعية و علاقات انتاج جديدة ، و تحاول أن تجعلها متطابقة مع ما هو موجود أى أنها تطابق الواقع الاجتماعي الموجود أم أنها تهدف الى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية و علاقات الانتاج دون أن تحدث أى تغيير فيها و بالتالي يمكن اعتبارها سلبية تتقبل ما هو موجود دون أى تغيير .

ومن هذا المنطلق أدرس مدى مراعاة البرامج للبنية الاساسية للمجتمع الجزائرى ، بتغيراته الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية أم أنها وضعت بنية جديدة لهذا المجتمع تهدف الى انتاجها و تطبيقها في المجتمع الجزائرى ، وبالتالي احداث تغيرات اجتماعية فيه .

ومن خلال هذه الدراسة أركز على العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد العائلة ، علاقات الانتاج الموجودة فيها ، هل العلاقات التي تربط الاب بمختلف أفراد العائلة هي علاقة سلطوية أو غير ذلك و بالتالي مدى مطابقة هذا لما هو موجود في الواقع ، وهذا من خلال تحليل نتائج الاستمارة .

05 ـ 02) صياغة الفرضيات: ولدراسة هذا الموضوع اعتمدت على تحليل محتوى برامج هذه المدرسة ، ومحاولة ربطها بما استنتجته من استمارة البحث و بالتالي قمت بصياغة الفرضيات التالية :

01) ان برامج المدرسة الاساسية تعطي وصفا مغايرا للواقع الاجتماعي للطفل محاولة بذلك التغيير في علاقات الانتاج و العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع و بالتالي انتاج علاقات جديدة يبنى على أساسها المجتمع مستقبلا .

ـ ان العلاقات التي تربط أفراد الاسرة الواحدة مبنية على أساس التعاون و التكامل و بالتالي الاشتراك في العملية الاقتصادية للعائلة .

ـ ان المرأة تلعب دورا هاما في بناء المجتمع بما تقدمه من أعمال تساهم من خلالها في التنمية الاقتصادية و المشاركة في الانتاج الاقتصادى ، و لا يقتصر دورها على الانجاب و التربية فقط .

05 ـ 03) المرحلة التحضيرية) : و تمثلت في الاطلاع على مختلف الكتب و الدراسات التي تطرقت الى هذا الموضوع بالدراسة ، سواء في الجزائر أو في الخارج ، كما قمت بالاطلاع على الكتب المتداولة في المدرسة الاساسية في مختلف أطوارها و مختلف مواد ها حتى أتمكن من تحديد موضوع الدراسة بصفة دقيقة وكذلك تحديد ما سأقوم بدراسته من هذه الكتب ، بالاضافة الى تحديد المنهج الذى سأتبعه في دراستي هذه و وسائل جمع البيانات الى آخره .
كما أضيف هنا أني قمت بالاتصال ببعض رجال التعليم من مفتشين و مدراء و أساتذة حتى تتوضح لي الفكرة ، وتم ذلك في مراحل مختلفة ، بالاضافة الى التحدث الى أولياء التلاميذ و تحديد نظرتهم حتى أتمكن من وضع الاستبيان ، وتم كذلك تحديد اشكالية الموضوع كما سلف وأن ذكرتها ، ثم صياغة الفرضيات .

و في الختام أشير بأنه تم اختيار المنهج الاحصائي

كما سنرى فيما بعد بالاضافة الى تحليل المحتوى ، و أقصد هنا محتوى كتب القراءة لمختلف مراحل المدرسة الأساسية وسأحلل هذا فيما بعد .

05 _ 04) المرحلة الميدانية :

05 _ 04 _ 01) اختيار العينة : لقد تم اختيار العينة عشوائيا وهي مكونة من 100 شخص (مستجوبا) من الجنسين (انظر الجدول التالي) .

جدول رقم 01 : يبين جنس المستجوبين

الجنس	التكرار	النسبة المائوية
ذكور	96	%96
اناث	04	%04
المجموع	100	%100

ان هذه العينة تمثل أولياء التلاميذ ، ولقد تمت عملية اختيارها بمراعاة عدة متغيرات ، مثلا تقسيمهم بين الريف و المدينة ، وأقصد بالريف الدواوير الخارجية عن مدينة بوفاريك ، وفي هذا المضمار تحصلت على (%36) من مدينة بوفاريك و (%05) من دواوير دائرة بوفاريك ، و الباقي مقسمون بين مناطق مختلفة، منها مناطق داخل ولاية البليدة و منها دواوير اخرى و أماكن عديدة من التراب الوطني (أنظر الجدول رقم 06 بالملحق) .

بالاضافة الى هذا تمت مراعاة المستوى الثقافي للمستجوبين اذ تحصلت على (%42) أميا وهي أكبر نسبة ، و أصغر نسبة هي للذين لهم مستوى ابتدائيا ، حيث لم تتجاوز (%8) (أنظر الجدول رقم 05 بالملحق) .

كما تحصلنا على نسب مختلفة فيما يخص سن المستجوبين حيث كانت أكبر نسبة (%27) في فئة البالغين من العمر بين

36 و 40 سنة ، وأصغر نسبة وجدت لدى فئة أقل من 30 و 30 سنة (02%) (أنظر الجدول رقم 04 بالملحق).

وإذا حاولنا ربط متغيري السن والمستوى الثقافي فإننا نلاحظ أن أكبر نسبة من الأميين توجد بين البالغين من العمر بين 36 و 40 سنة ، اذ وصلت النسبة (26.19%) ، في حين نجد أن أكبر نسبة للجامعيين توجد أيضا في نفس مرحلة السن (36 و 40) اذ قدرت هذه النسبة بـ (41.67%) (أنظر الجدول التالي :

جدول رقم 02 : يبين علاقة السن بالمستوى الثقافي .

المستوى الثقافي / السن	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
أقل من 30	01 2.38%	— —	01 12.50%	— —	— —	02
31 — 35	01 2.38%	01 4.76%	02 25%	06 35.29%	—	10
36 — 40	11 26.19%	04 19.05%	— —	07 41.18%	05 41.67%	27
41 — 45	08 19.05%	07 33.33%	04 50%	03 17.65%	03 25%	25
46 — 50	07 16.67%	06 28.57%	— —	01 05.88%	03 25%	17
51 — 55	09 21.43%	02 09.52%	— —	— —	01 08.33%	12
أكثر من 55	05 11.90%	01 04.76%	01 12.50%	— —	— —	07
المجموع	42 100%	21 99.99%	08 100%	17 100%	12 100%	100

ولقد تم اختيار هذا النوع من العينة كونها (ذلك النموذج الذي يختار بالطريقة العشوائية والتي تحقق من خلال دراسة المعلومات ، وتستخرج الاستنتاجات وتبنى التعميمات الشمولية من مجتمع البحث الذي انطلقت منه العينة ، والعينة العشوائية غالبا ما تكون ممثلة لمجتمع البحث وعاكسة للبيانات والحقائق التي تتسم بها ، والطريقة العشوائية هي الطريقة

التي تعطي جميع الوحدات السكانية فرصة متساوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها و تحليلها)(03).

فبناء على خصائص هذه العينة و ميزاتها تم اختيارها و تطبيقها في دراستنا هذه .

05 ـ 04 ـ 02) اختيار صحيفة الاستبيان وطريقة صياغة الأسئلة :: لقد تم اختيار صحيفة الاستبيان لجمع معلومات من هذه العينة التي سبق و أن قلت بأنها عشوائية ، و إقارن بين ما أتحصل عليه بعد جمع المعلومات ، و ما أتحصل عليه من تحليل محتوى البرامج لأن أفراد العينة يعيشون وضعا معينا ، او واقعا معينا أحاول استخلاصه من هذا الاستبيان لمقارنته بالواقع الذى أستخلصه من تحليلي لمحتوى برامج المدرسة الأساسية التي تحتوى واقعا معينا ، ومحاولة معرفة مدى تطابقهما أو تعارضهما ، وقد تم اختيار الاستبيان لما له من مزايا في جمع البيانات حيث أنه (الدليل أو المرشد الذى يوجه المقابلة التي تقع بين الباحث و المبحوث ، بعد أن يرسم مساراتها و يحدد موضوعاتها و يخص طبيعة المعلومات التي يطلبها الباحث من المبحوث)(04).

بالاضافة الى هذا فانه يتميز (بقلة التكاليف و الجهد و يساعد في الحصول على بيانات حساسة أو محرجة)(05).

أما من طريقة صياغة الأسئلة فانني و فقت بين الأسئلة المغلقة و الأسئلة المفتوحة ، ويلاحظ هنا أن أغلبية الأسئلة كانت مغلقة ، وهي تلك المتعلقة بالحقائق ، أما الأسئلة المتعلقة بالآراء فهي أسئلة مفتوحة ، فمثلا ـ هل تتدخل في الوظيفة التي

---

03) د . احسان محمد الحسن ، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، بيروت ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، الطبعة الأولى ، 1982 ، ص 52 .

04) نفس المرجع ، ص 65 .

05) د . عبد الباسط محمد حسن ، أصول البحث الاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، الطبعة الخامسة ، 1976 ، ص 350 .

التي يرغب فيها ابنك ؟ : نعم - لا ولهذه تعتمر حقيقة لأنه اما أن يكون من الذين يتدخلون ، واما أن يكون العكس،

أما الأسئلة المتعلقة بالآراء فاننا نورد المثال التالي :

- اذا كنت ذاهبا الى مكان بعيد لتجلس مدة طويلة فلمن تترك مسؤولية البيت ؟ للزوجة - للابن - للبنت - لشخص آخر (حدد).

لماذا ؟ :::..........

الشطر الثاني من السؤال (لماذا ؟) يعتبر تعبيرا عن رأي المستجوب الخاص، و على هذا تركناه مفتوحا حتى يتسنى له التعبير عن رأيه في هذه القضية .

وبعد صياغة الأسئلة تم تجريب هذه الاستمارة ، و قد تمكنا من ادخال بعض التعديلات على طريقة طرح الأسئلة حسب ما استخلصناه من التجربة الأولى و الأسئلة التي كانت مطروحة و التي لم تؤد الى الغرض المرجو.

05 - 04 - 03) المقابلة : لقد تم اختيار هذه الوسيلة من بين وسائل جمع البيانات ، وذلك من أجل ملء الاستبيان ، من طرف الباحث نفسه ، وكذلك نظرا لمزايا المقابلة و المتمثلة في (أهميتها في المجتمعات التي تكون فيها درجة الأمية مرتفعة ، فالمقابلة لا تتطلب من المبحوثين أن يكونوا مثقفين حتى يجيبوا على الأسئلة حيث أن القائم بالمقابلة هو الذي يقوم بقراءة الأسئلة)(06).

بالاضافة الى ميزة أخرى جعلتنا نختار هذه الوسيلة وهي أن المعلومات التي تحصل عليها المقابلة الرسمية تتميز بدرجة عالية من الثبات ، كما أنها لا تستغرق وقتا طويلا خصوصا اذا كانت الاستمارات الاستبيانية التي تستعملها تتكون من أسئلة قليلة و ميسورة و واضحة)(07).

---

06) نفس المرجع ، ص 355 .

07) د . احسان محمد الحسن ، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص 102 .

و بناء على هذه المزايا تم اختيار القابلية لملء الاستمارات من طرف الباحث لتوجيهها الى الغرض المرجو.

05 - 05) مرحلة تفريغ البيانات: و لتفريغ البيانات المتحصل عليها بعد ملء الاستمارات اخترت المنهج الاحصائي ، اما عن كتب القراءة و محتواها فقد اخترت طريقة تحليل المحتوى ، و سنتعرض الى هذا الى هذا فيما يلي :

05 - 01،05) تطبيق المنهج الاحصائي: لتفريغ البيانات سأتبع المنهج الاحصائي و الذى يبني على أساس الجداول سواء كانت هذه الأخيرة بسيطة او مركبة وقد تم اختيار هذا المنهج لاعتباره (خط الأمان في أى دراسة سواء كان الهدف منها القاء الضوء على نواح معينة لبعض الظواهر أو المجتمعات أو موجهة لمشكلة معينة حالية أو متوقعة و العمل على حلها)(08).

و نظرا لكون مشكلة التعليم في الجزائر مشكلة آنية فان هذا المنهج يساعدنا على تحديد جوانب هذه المشكلة بنوع من الشمول .

05 - 05 - 02) تحليل المحتوى : (تحليل محتوى " وثيقة أو مراسلة" يتم عن طريق مناهج مؤكدة لأن كل وثيقة كلامية أو كتابية أو سمعية تتضمن كمية من المعلومات عن الشخص المؤلف أو عن المجموعة التي ينتمي اليها)(09).

و ما دمنا اعتمدنا كتب القراءة لتحليلها و مقارنة محتواها بما نتحصل عليه من خلال الاستبيان ، فان تحليل محتوى كتب القراءة يعطينا معلومات عن المجتمع الذى ينتمي اليه مؤلف هذا الكتاب ألا وهو المجتمع الجزائرى ، وهو المطلوب ، اذ من خلال هذا وان البحث فاننا نريد الوصول الى معرفة

---

08) د . عدنان دسوقي ، مبادئ علم الاحصاء ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، الطبعة الخامسة ، 1977 ، ص 10 .

09) MUCCHIELLI ROGER, L'analyse du contenu des documentations et des communications PARIS, E S F , 5è edition, 1984, Page 17.

مدى مطابقة برامج المدرسة الأساسية للواقع الاجتماعي الطفل الجزائري الذي يتلقى هذه البرامج .

خلاصة الفصل الاول
الباب الثاني

05 ـ 06) خلال هذا الفصل قمت بوضع الاسس المنهجية للدراسة والذى تضمن الاشكالية التي حاولت من خلالها أن ألم بكل جوانب الموضوع وحيثياته ، والدوافع التي دفعتني الى دراسة هذا الموضوع ، والاهداف المرجوة منه ، وقد أوجزت هذه الاهداف في تبيان ما ترمي اليه المدرسة من خلال برامجها والتي اقتصرت على مادة القراءة فقط نظرا لارتباط التلميذ بها وارتفاع عدد الساعات المقررة لهذه المادة .

وعلى ضوء هذه الاشكالية قمت بصياغة الفرضيات وهذه الاخيرة هي عبارة عن فرضية رئيسية وفرضيتين جزئيتين ولدراسة هذه الفرضيات والوصول الى الاهداف المرجوة منها قمت ، باختيار العينة اختيارا عشوائيا ، ثم اختيار صحيفة الاستبيان ووضع أسئلتها وهي عبارة عن أسئلة مغلقة في الغالب والبعض منها مفتوح ، ولتسهيل عملية ملء الاستمارة والحصول على معلومات ذات درجة عالية من الثبات قمت بتطبيق طريقة المقابلة .

عند الانتهاء من ملء الاستبيان قمنا بتفريغ البيانات المتحصل عليها مطبقا المنهج الاحصائي بالاضافة الى منهج تحليل المحتوى الذى تم تطبيقه فيما يخص تحليل محتوى برامج القراءة المقررة في المدرسة الاساسية .

الفصل الثاني

نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية
والواقع الاجتماعي

الباب الثاني

تحليل محتوى البرامج و مقارنته بنتائج الاستمارة

الفصل الثاني

نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و الواقع الاجتماعي

06 ـ 01) من خلال هذه الدراسة قمت بتحليل محتوى كتب القراءة باللغتين الوطنية و الفرنسية ، و الموجهة لتلاميذ المدرسة الاساسية بأطوارها الثلاث ، وقد يقول قائل لماذا كتب القراءة بالذات دون غيرها من الكتب .

ان اقتصارنا على كتب القراءة يعود الى أسباب عدة من بينها :

ـ ان كتب القراءة ، عبارة عن نصوص حررها كتّاب ، تدور أحداثها في وسط اجتماعي و اقتصادي ، أو سياسي معين ، و تقوم المدرسة باختيار هذه النصوص وفقا للاهداف المسطرة من قبل ، أو بالتالي تولد نماذج تربوية تقابل النماذج الاجتماعية سواء المرغوب فيها أو الموجودة من قبل ، او المرغوب تكوينها في المستقبل .

ان تصور المجتمع في المدرسة يكون من خلال كتب القراءة و التي تكون نصوصها مختارة حسب الاهداف ، وأشير هنا الى أن نصوص كتب القراءة الموجودة في المدرسة الجزائرية هي نصوص وضعت من طرف المعهد التربوي الوطني ، ويعتبر المؤسسة الوحيدة التي تشرف على كل برامج التعليم الاساسي و الثانوي في الجزائر ، فاذا كانت هذه الاهداف المسطرة أهدافا مستقبلية أي أنها تريد أن تغير علاقات الانتاج و العلاقات الاجتماعية في المجتمع فان التصورات التي تتضمنها الكتب تكون جديدة و لا تأخذ سوى ما تريد الحفاظ عليه ، و تضيف له ما هو جديد أي أنها تتطابق مع الاوجه التي تريد الحفاظ عليها ، و تتعارض مع ما تريد تغييره ، أما اذا كانت ترغب في الحفاظ

على الوضع فانها تأخذ تصورات المجتمع كما هي أى أنها تقوم باعادة انتاج نفس العلاقات الانتاجية و العلاقات الاجتماعية الموجودة في المجتمع دون أى تغيير .

ان برامج القراءة سواء كانت باللغة العربية أو اللغة الفرنسية فانها تكون أكثر ارتباطا بالمجتمع بمعناه الواسع لانها تنبع منه ، كون المؤلف يصف حادثة أو واقعة تكون قد وقعت ، أو يتخيلها و دائما في وسط اجتماعي أو يسرد حادثة تاريخية أو وثائقية فانها تنبع من واقع اجتماعي أيضا .

بالاضافة الى هذا فاننا نجد أن كتب القراءة الممنوحة للتلاميذ في المدارس هي الوحيدة التي يعود اليها التلميذ عند كل مطالعة أو ... قراءة نص و بالتالي فان هذه الكتب تعتبر ذات أهمية بالغة لدى التلميذ كونها الكتب الوحيدة المعتمد عليها في دراسة التلميذ ، وبالتالي يصبح هذا الكتاب ذو مصداقية عالية لدى الاطفال وحتى ذويهم .

-واذا أخذنا بعين الاعتبار عدد الساعات المقررة لهذه المادة ضمن ساعات الاسبوع المقررة لمختلف المواد ، وحللنا الجدول التالية تحليلا عميقا (الجداول 1 ، 2 ، 3) فاننا نجد بأنها تأخذ القسط الاوفر من هذه الحصص فعلى سبيل المثال نجد أنه من بين 14 ساعة مخصصة للغة العربية في السنة الاولى من التعليم الاساسي ، نجد (30 ، 12) اثنى عشرة ساعة ونصف مقررة بالنسبة للقراءة ، وهنا أضيف ملاحظة وهي أننا أدمجنا المحادثة (06 ساعات) ، و المحفوظات (30 دقيقة) ، مع مادة القراءة كون هذه المواد تدرس من نفس الكتاب وهذا يساوى 28، 89% من عدد الساعات المقررة للغة العربية ، ويساوي بالنسبة لمجموع الساعات الاسبوعية المقررة للسنة الأولى أساسي (28، 46%) ، وبقية المواد لم يبق لها سوى أربعة عشرة ساعة و نصف (14 سا و 30 د) وهذا يمثل (72، 53%)، و و اذا قسمنا عدد هذه الساعات على المواد المتبقية فنجد أن نصيب كل مادة لا يتعدى ساعتان و خمسة وعشرون دقيقة وهذا يمثل (33،8%) فقط من مجموع الساعات المقررة في هذه السنة ونفس الشيء بالنسبة

جدول رقم (05): يبين التقسيم الزمني لمختلف المواد المقررة في المدرسة الأساسية .

الطور / السنة / المادة	الطور الاول 01	02	03	الطور الثاني 04	05	06	الطور الثالث 07	08	09	المجموع
اللغة العربية	14	14	12	7.30	7.07	7.30	06	06	06	89
الرياضيات	06	06	06	05	05	05	06	06	05	70
التربية الاسلامية	02	02	02	1.30	1.30	1.30	01	01	01	13.30
التربية السياسية والاجتماعية	—	—	01	01	0.30	—	—	—	—	2.30
التاريخ – جغرافيا	—	—	—	—	01	01	03	04	04	13
دراسة الوسط	—	—	01	02	02	03	—	—	—	08
الرسم	01	01	01	01	01	01	—	—	—	06
التربية الموسيقية	01	01	01	01	01	—	—	—	—	05
التربية البدنية	1.30	1.30	1.30	01	01	1.30	02	02	02	14
اللغة الفرنسية	—	—	—	07	07	05	04	04	03	30
الاستدراك	01	01	01	02	02	2.30	03	03	03	18.30
الاشغال اليدوية	1.30	1.30	1.30	—	—	1.30	—	—	—	06
علوم	—	—	—	—	—	—	03	03	03	09
فيزياء	—	—	—	—	—	—	03	02	02	07
لغة حية	—	—	—	—	—	—	—	04	05	09
المجموع	28	28	28	29	29	29.30	31	35	34	271.30

ملاحظة : هذه الارقام من مختلف المذكرات المتعلقة بالمناهج و المواقيت بالنسبة لكل سنة .

جدول رقم 05 : يبين التقسيم الزمني للمواد المقررة لمختلف الأطوار والتي تدخل ضمن مادة اللغة العربية .

الطور / السنة / المادة	الطور الأول			الطور الثاني			الطور الثالث			المجموع
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	
القراءة	06	06	04	02	1.30	1.30	1.30	01	—	23.30
المطالعة	—	—	01	01	0.45	0.45	—	0.03	01	05
التعبير الشفهي	—	—	1.30	0.30	0.45	0.45	0.30	0.30	0.30	04
تمارين	—	01	01	0.30	01	01	—	—	—	4.30
املاء ، قواعد	—	—	—	1.30	1.45	1.45	01	01	01	08
خط	02	02	02	0.30	—	—	—	—	—	6.30
محفوظات	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	—	—	—	03
المحادثة	06	06	—	—	—	—	—	—	—	12
دراسة نص	—	—	—	—	0.30	0.30	0.30	—	01	2.30
استدراك	01	01	01	01	02	02	01	01	—	10
انشاء	—	—	—	—	—	—	0.30	0.30	01	02
أعمال موجهة	—	—	—	—	—	—	—	0.30	0.30	01
مفردات وأساليب	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
المجموع	15.30	16.30	14	8.30	9.30	9.30	06	06	06	91.30

ملاحظة : هذه الأرقام أخذت من مختلف مذكرات التقسيم الزمني المتعلقة بالمواد المقررة والتي تدرس في مادة اللغة العربية .

جدول رقم 04: يبين التقسيم الزمني للمواد المقررة لمختلف الأطوار والتي تدخل ضمن مادة اللغة الفرنسية.

الطور / السنة / المادة	الطور الثاني			الطور الثالث			المجموع
	04	05	06	07	08	09	
تعبير شفهي	0.20	0.20	0.20	0.30	01	0.30	03
قراءة	2.20	2.30	1.30	1.30	1.30	01	10.20
محفوظات	0.10	0.20	0.20	0.30	0.30	0.30	2.20
قواعد	—	—	—	0.30	0.30	0.30	1.30
تعبير كتابي	—	01	01	01	0.30	0.30	04
المحادثة	2.50	2.20	1.20	—	—	—	6.30
خط	1.10	0.02	0.20	—	—	—	1.50
تاريخ	0.10	0.10	0.10	—	—	—	0.30
المجموع	07	07	05	04	04	03	30

ملاحظة: هذه الأرقام أخذت من مختلف مذكرات التقسيم الزمني المتعلقة بالمواد المقررة والتي تدرس في مادة اللغة الفرنسية.

للقـراءة باللغـة الفرنسيـة ، حيث نجـد أن عدد السـاعـات المخصصـة لهـا هـي 07 سـاعـات في الاسبوع ، ونصيب مـادة القـراءة هـو 05 ساعات و 20 دقيقـة ، وهـذا فـي السنـة الرابعـة مـن التعلـيم الاسـاسي وهي أول سنـة تـدرّس فيهـا الفرنسيـة ، وتسـاوى نسبـة 74،23 ٪ و المتبقـي مـن الساعات والـذى يسـاوى سـاعـة و أربعـين دقيقـة مقسمـة علـى ثـلاثـة مـواد ، بحيث اذا قسمـت هـذا الوقـت المتبقـي علـى المـواد الاخـرى فـان نصيب كل مـادة لا يتجـاوز 34 دقيقـة أسبوعيـا ، ومـا هـو مخصص للقـراءة فـانـه يمثـل بالنسبة لمجمـوع سـاعـات الاسبـوع سـوى 17،93 ٪ . (أنظـر الجداول رقم 1 ، 2 ، 3) .

ان عـدد السـاعـات المرتفـع و المقـرر بالنسبـة لمـادة القـراءة يبـين مـدى أهميـة هـذه المـادة فـي تكـويـن النـشء ، و تهيئتـه للاندمـاج فـي المجتمـع ، خـاصـة و أنـه عـند قـراءتنـا لمجمـل كتـب القـراءة نجـد أن نصـوصهـا مستمـدة مـن واقـع الطفـل الاجتمـاعـي و تهـدف الـى ربطـه و ادماجه فيـه والـذى يعيشـه و سنتطـرق الـى هـذا بالتفصيـل عـند استعرضنـا لهـذه الكتـب .

تقـول سـوزان مـولـو فـي كتابهـا " المـدرسـة فـي المجتمـع " بـأن (كتـب القـراءة تتطـرق الـى مواضيـع غـير متخصصـة ، ولكنهـا متنـوعـة ونـلاحـظ فـي النهايـة بـأن كتـاب القـراءة يلعـب فـي بعـض الاحيـان دورا هـامـا فـي المـدرسـة التقليـديـة ، ان الاطفـال يقـرأون كـل يـوم ، وللتـلميـذ منـاسبـات مختلفـة لتفحـص كتـابـه الـذى يحتـوى علـى تمـاريـن تحـريـر و قواعد ويقـترح نصـوص للتفكـير فيهـا) (01) .

و مـادامـت هـذه النصـوص مستمـدة مـن واقـع الطفـل فـانـه يتـأثـر بهـا أكثـر مـن غـيرهـا .

<u>كتـب القـراءة للطـور الاول :</u> ان كتـب الطـور الاول جـاءت تحـت عـنوان "أقرأ" بالنسبـة للسنتـين الاولـى و الثانيـة أمـا كتـاب السنـة الثالثـة فهـو تحـت عـنوان " أقـرأ و أتعلـم " ، الـى جانـب هـذا العنـوان صـور لأطفـال ، فـي كتـاب السنـة الاولـى صـورة طفـل يقـرأ كتـابـا وسـط ورود و الـى جانبـه قـط ، وفـي كتـاب السنـة الثانيـة طفلـين وبنـت أحـدهمـا يقـرأ كتـابـا و الاثنـين

(01 MOLLO SUZANNE, L'ecole dans la société , Op Cite , Page 71.

الباقيين يرتبان كلمات في جمل صحيحة ، أما كتاب السنة الثالثة فهناك صورة طفل فوق سلم و الى جانبه محفظة و يقابله كتاب في برج عالي وهو يحاول الوصول اليه . هذا بالنسبة للغلاف .

أما اذا انتقلنا للاطلاع على المقدمات التي جاءت بها هذه الكتب ، فاننا نجد أن كل كتاب من كتب الطور الاول يتضمن مقدمة ، تستعرض من خلالها اهداف الكتاب و مصادر النصوص المقررة ، مع الاشارة هنا أن الطور الاول تدرّس فيه النصوص العربية فقط .

ففي كتاب السنة الاولى نجد أن المؤلفين يتطرقون الى منهجية استعمال الكتاب و تدريس القراءة ، و تحت عنوان " تركيب الكتاب" تطرق المؤلفين الى كيفية تدريس نصوص الكتاب و ترتيبها ، مشيرا الى أن الكلمات و العبارات المستعملة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل وفي هذا السياق جاء في مقدمة كتاب القراءة للسنة الاولى أساسي (ولكي يفهم الطفل ما يقرأ ، يجب أن يقرأ ما يفهم ، ومعنى ذلك أن الجمل و الكلمات التي تقدم في حصة القراءة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل و قريبة الى ذهنه) (02).

أما في كتاب السنة الثانية فقد جاء في مقدمته (يشتمل الكتاب على مائة نص تتناول مجموعة من الموضوعات المتصلة ببيئة الطفل و نشاطاته المختلفة ، ومظاهر الحياة التي تحيط به من قريب)(3).

ونفهم أن جميع النصوص المقررة في هذا الكتاب هي عبارة عن نصوص مستمدة من واقع الطفل الذي يعيش فيه .

و نفس الشيء نجده في كتاب السنة الثالثة حيث جاء في مقدمته أن النصوص مستمدة من (انشغالات الأطفال ومن محيطهم الطبيعي والاجتماعي و الحضاري) (04).

02) عبد القادر فضيل ، أقرأ ، السنة الاولى من التعليم الاساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، بدون تاريخ ، ص 02 .

03) عبد القادر فضيل وآخرون ، أقرأ ، السنة الثانية من التعليم الاساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 1988 ، ص 02 .

04) عبد القادر فضيل وآخرون ، أقرأ و أتعلم ، السنة الثالثة من التعليم الاساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، بدون تاريخ ، ص 02 .

اذن فان مجموع النصوص المقررة بالنسبة للطور الاول مستمدة من محيط و واقع الطفل ، معنى هذا أنها تصور واقعا اجتماعيا معينا وهذا حسب ما يراه المؤلفين و الذين يمثلون المعهد التربوى الوطني و يخدم أهدافه .

و اذا تطرقنا الى مختلف النصوص و الطريقة التي حررت بها ، واللغة المستعملة فيها ، فاننا نجد أنهم اعتمدوا أسلوب الصورة ، حيث نجد إن مساحة مجموع الصور الموجودة في الصفحة الواحدة تفوق بكثير المساحة المكتوبة و خاصة في كتاب السنة الاولى ، وتبدأ في النقصان الى أن تختفي في بعض الصفحات من كتاب السنة الثالثة .

كما أننا نلاحظ أن اللغة المستعملة في كتب القراءة للطور الأول هي لغة بسيطة حيث أننا نجد في بعض الاحيان كلمات بالدارجة ، ففي كتاب السنة الاولى نجد كلمات مثل (أشرى، بيسوس ، الحوش ، البير ، حشمتني) هذه نماذج من الكلمات المستعملة بالدارجة في السنة الاولى وحسب الملاحظة الأولى التي يمكن ابداءها حول هذه الكلمات فانه يسهل نطقها من طرف التلاميذ ، فالطفل تعود النطق بلهجة معينة وفور التحاقه بالمدرسة يتغير نطقه لهذه الكلمات ، فحتى نتمكن من ادماجه في هذا الوسط نستعمل هذه الكلمات بنفس الطريقة التي كان يستعملها في المنزل وهذا ما نفهمه من العبارة الواردة في المقدمة (ولكي يفهم الطفل ما يقرأ يجب أن يقرأ ما يفهم ، ومعنى ذلك أن الجمل و الكلمات التي تقدم في حصة القراءة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل و قريبة الى ذهنه) (05).

كما أننا نجد أيضا كلمات أخرى استعملت في كتاب السنة الثانية مثل (هاك ، شربتم ، فسار) ولكنها سرعان ما تزول مع بداية السنة الثالثة و تصبح كلها مستعملة باللغة الفصحى (خذ ، اشتريتم ، فأر).

05) عبد القادر فضيل ، أقرأ ، السنة الاولى من التعليم الا ساسي ، مرجع سابق، ص 02 .

وفـي هـذا المجـال كتبت السيدة/ مليكة بود الية قريفـو كتابا تحت عنوان (المدرسة الجزائرية من ابن باديس الى بافلوف) محاولة من خلاله نقد طريقة تدريس اللغة العربية في أقسام المدرسة الاساسية ، معتمدة في ذلك على ما جاء في المراسيم و دليل المعلم الصادر سنة 1980 ـ 1981 .

لقد جاء في الدليل المشار اليه أعلاه أن (المهمة الاساسية تتمثل على الخصوص في تصحيح و تنظيم تعابير الأطفال التي أتوا بها من بيوتهم) (06).

وجاء في الصفحة السابعة من التعليمة رقم 743 (وقد اعتمد البرنامج الجديد لغة الطفل و مكتسباته محاولا تصحيحها)(07).

ان السيدة/ قريفو ، ترى أن طريقة تعليم اللغة العربية في المدرسة الاساسية مشابهة تماما أو هي بالاحرى نفس الطريقة المتبعة لتعليم اللغة الفرنسية للاجانب أو للفرنسيين المتخلفين عقليا وهي التي تسمى بأقسام التكييف الفرنسية ، كون هذه الطريقة تعتمد على اللغة المكتسبة شفاهيا من طرف الطفل في سن السادسة من عمره و بالتالي تعتبر هذا العمل محاربة للغة العربية ، (اذن الامر و ما فيه هو محو لغة الأم . معالجة لغة الطفل الشفوية ، أو تعليم مستوى شفوى نفس الفكرة ، نفس المهاجر ، سجل شفوى بعينه و هنا وفي هذه النقطة بالذات تلتقي المدرسة الاساسية بقسم التكييف الفرنسي) (08).

لقد ذهبت السيدة/ قريفو الى أبعد من هذا اذ اعتبرت هذه الطريقة مشابهة لتلك التي كان الاستعمار يتبعها ، (و الامر يدفعنا الى التساؤل التالي : هل هناك فرق بين هذا المشروع (أى تصحيح اللغة الدارجة) ، و التيار الاستعماري الذى كان ينادى بتعليم

06) مليكة بود الية قريفو ، المدرسة الجزائرية من ابن باديس الى بافلوف ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للطباعة ، 1989 ، ص 36 .

07) نفس المرجع ، ص 36 .

08) نفس المرجع ص 39 .

اللغة الدارجة ، تعليم اللغة الدارجة و تصحيحها كلاهما تيار ينحصر في اشكالية واحدة مقصورة على تعليم مستوى لغوي شفوي و ينكر الفصحى) (09).

وقد جاء في صفحة أخرى من نفس الكتاب وعلى لسان صاحبته (ومن البديهي أن ينتهي الامر الى افقاد الطفل ارضه و تراثه) (10).

و هنا نرى التناقض الذي وقعت فيه السيدة/ قريفو حيث أنها تنتقد في البداية طريقة تصحيح الدارجة و هي اللغة التي اكتسبها الطفل خلال الستة سنوات السابقة لدخوله الى المدرسة و في موضع آخر تنتقد طريقة تدريس الفصحى و اهمال ما اكتسبه الطفل خلال هذه الفترة السابقة لدخوله الى المدرسة .

لقد حاولت أن تعطي مثالا عن ابنتها التي سجلتها دار الحضانة (الروضة) ، حيث قالت (يجب أن أقر بأنني عند ما سجلت ابنتي بدار الحضانة (الروضة)، وشعرت بأن كلامها أخذ يتشوه ، و يتراجع، و يؤول الى الهبوط ، كنت أود العثور على مدرسة حرة لا تكبت فيها الهوية الفردية للطفل)(11).

وردت علينا قائمة من الكلمات و الاسماء و قائمة أخرى من الافعال و العناصر النحوية ، التي اصبحت ابنتها تستعملها بعد ثلاثة أشهر من دخولها الى الروضة ، و أعطي هنا نماذج مما جاء في هذه القوائم :

- الاسماء: طرشونة ، باطيما ، بلوكة ، الزبقو ... الخ .
- الافعال : أنسوطي ، أنباسي ، أنطيرى ، ندماندى ... الخ .
- العناصر النحوية: د يجا ، بيانسور ، سيلسو ... الخ .

---

09) نفس المرجع ، ص 41 .
10) نفس المرجع ، ص 81 - 82 .
11) نفس المرجع ، ص 122 .

وأود أن أرد هنا على الكاتبة وأقول لها بأن هذه التي سردتها علينا هي التي كانت قد سمتها في موضع سابق بـ (الارث والتراث الثقافي للطفل) أو بمكتسباته التي اكتسبها خلال المرحلة التي سبقت دخوله الى المدرسة .

ان هذه الكلمات دخيلة على الدارجة المحلية ، وقد أصبحت مستعملة بصفة دائمة في خطابنا اليومي سواء في العائلة أو في الشارع .

ولهذا أخذت المدرسة على عاتقها تصحيح هذه اللغة وليس اجبار التلميذ على التكلم باللغة الدارجة كما جاء في كتابها (تفرض على التلاميذ أن لا يتكلموا باللغة الدارجة)(12).

ان الكلمات المستعملة بالدارجة في كتب القراءة للمدرسة قليلة وقليلة جدا ، وهذا يهدف الى تسهيل نطقها في البداية من طرف التلميذ وسرعان ما تتحول الى اللغة الفصحى ، وكما سلف وأن ذكرنا فانه من بعض الكلمات التي استعملها مؤلفي الكتب ، مقتصرة على كتب القراءة للسنتين الاولى و الثانية ، وهي كلمات مستمدة من اللغة العربية الفصحى ولكنها محرفة الى الدارجة واليكم البعض منها :

- شريتم وأصلها اشتريتم .
- فار .... فأر .
- بير .... بئر .
- الحوش .... الساحة (ساحة البيت).
- يبوسني .... يقبلني .
- هاك .... خذ .

هذه بعض الكلمات الواردة بالدارجة و نلاحظ انه لا علاقة لها بالكلمات التي سردتها قريفو في كتابها ، والتي هي أصلا فرنسية .

---

12) نفس المرجع ، ص 134 .

ان استيعاب الطفل لهذه الكلمات الواردة في كتب القراءة، يسهل عليه فهمها و نطقها بصفة سليمة فيما بعد عندما تتحول و تصبح مستعملة باللغة الفصحى .

كتب القراءة للطور الثاني : مع بداية هذا الطور يبدأ التلميذ في دراسة لغة ثانية وهي اللغة الفرنسية ، وقد جاءت كتب هذا الطور بالنسبة للغة العربية تحت عنوان (القراءة) وهذا في سنواته الثلاث ، و مع العنوان صور مختلفة ، ففي كتاب السنة الرابعة صورة طفل يمتطي رقم 4 ويطير مع العصافير في وسط سحاب ، أما كتاب السنة الخامسة فيحمل عدة صور مختلفة ، تتوسطها صورة مقام الشهيد ، وتمثل الصور المتبقية انجازات مختلفة منها صور سد ، وصورة عمود كهربائي يمثل الانجازات الصناعية و سنبلة تعبيرا عن الفلاحة ، وعمارة في طور الانجاز أما كتاب السنة السادسة فغلافه يحمل صورة واحدة و هي لمجموعة من التلاميذ يحملون محافظهم و يتبادلون الحوار .

كل كتاب يفتتح بمقدمة ، يتعرض فيها المؤلفون ، الذين لم يذكر أسماؤهم في بعض الكتب ، الى مراحل تركيب الكتاب و طريقة عرض النصوص و المحاور التي تدور حولها هذه الاخيرة .

لقد جاء في كتاب السنة الرابعة أساسي أن هذا الاخير يتضمن 80 موضوعا للقراءة ، متناولة في 97نصا ، وهذه المواضيع مقسمة على محاور عديدة فمثلا موضوع المحيط الوطني فاننا نجد نصوصه موزعة في محاور عديدة وهذا حسب ما يستهدف المحور و ما تستدعيه الظروف المحيطة بالطفل (فبالنسبة للمحيط الوطني مثلا تطرقنا اليه في بداية السنة بنص" تحية العلم" ثم في مناسبة عيد الثورة بثلاثة نصوص " ذكريات مجاهدة" ، وبعد حوالي شهرين عدنا اليه بنص " مهاجر يعود الى وطنه " ونص"فلسطين" ثم عدنا اليه بنص " الوطن العربي ")(13).

---

13) حمزة جباري وآخر ، القراءة ، السنة الرابعة من التعليم الاساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 1983_1984 ، ص 04.

و هناك نصوص أخرى تدرس في حصص خاصة وهي مرتبطة بالمحيط الذى يعيش فيه التلميذ (وتركنا ست حصص تخصص لقراءة نصوص حرة يجرى تأليفها جماعيا و تكون مناسبة للنشاط الثقافي أو الاجتماعي أو الفلاحي و الطبيعي للجهة)(14).

أما مقدمة كتاب السنة الخامسة فقد جاء فيه بأن النصوص (تتماشى مع أهداف المجتمع و طموحاته ، فمنها ما يتصل بالوطن و أمجاده ، و منها ما يتصل بالتطور و مظاهر التنمية و منها ما يتصل بالذات و الأصالة ... الخ) (15).

وفي النهاية كتاب السنة السادسة باللغة الوطنية فقد ورد في مقدمته بأن (الكتاب يتألف من 103 نصوص ، تغطي في مجملها كل المجالات و الموضوعات المقررة ، وتعبر عن طموحات المجتمع الجزائري)(16).

أما فيما يخص كتب القراءة باللغة الفرنسية فاننا نلاحظ أنها جاءت بدون مقدمات ، وهذا في السنوات الثلاث لهذا الطور .

<u>كتب القراءة للطور الثالث</u>: في هذا الطور نجد أن كتب القراءة بالعربية تبدأ بمقدمات حررها مفتش التربية و التكوين و تتضمن توجيهات بيداغوجية للتلاميذ و الاساتذة مع الاشارة أن هذه الكتب جاءت تحت عنوان (القراءة و النصوص) بالنسبة للسنتين السابعة و الثامنة و (النصوص و المطالعة العربية) بالنسبة للسنة التاسعة ومن بين الاهداف المسطرة في هذا الطور وفي مختلف الكتب المقررة فيه ، وخاصة في السنة الاخيرة (يتخرجون من المدرسة حاملين معهم قدرا كافيا من المعرفة الاساسية تعدهم للاستزادة أكثر و للاندماج بيسر و نشاط في المحيط الثقافي

14) نفس المرجع ، ص 05.
15) حمزة جارى وآخرون ، القراءة للسنة الخامسة أساسي ، الجزائر م.ت.و، 1987 - 1988 ص
16) المعهد التربوى الوطني ، القراءة للسنة السادسة أساسي ، الجزائر ، المعهد التربوى الوطني
1985 - 1986 ، ص 03.

و الاجتماعي) (17).

أما كتب الفرنسية فقد جاءت تحت عنوان (القراءة و تمارين اللغة الفرنسية) ، هذا في السنة السابعة أما في السنتين الثامنة و التاسعة فقد جاءت تحت عنوان (القراءة الفرنسية) لكن ما نلاحظه في كتب هذا الطور إنها افتتحت بمقدمات موجزة لخصت فيها الاهداف المسطرة لكل كتاب ، بالاضافة الى أهم المحاور التي يتضمنها كل كتاب .

أما اذا توغلنا في هذه الكتب و حاولنا أن نتطلع الى المحاور التي تدور حولها مختلف النصوص الواردة فيها ، وهذا في مختلف أطوار و سنوات المدرسة الاساسية ، معتمدين في ذلك على التقسيم الذي قمنا باعداده .

لقد تم تقسيم نصوص القراءة في الكتابين (القراءة باللغة العربية و اللغة الفرنسية) ، الى 14 محورا ، وهي كالتالي :

ـ العائلة : وفيه وضعنا كل النصوص التي تتطرق الى العائلة ، أي النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي و هنا أريد أن أشير الى شيء وهو أنه سواء كانت العائلة مجتمعة أو بعض أفراد العائلة لوحدهم كالاب و الام مثلا أو الاب و الابناء فيما بينهم ... الخ فاننا اعتبرناه وسط عائلي .

ـ المدرسة : ويضم كل النصوص التي تدور أحداثها في وسط المدرسة سواء بين المعلمين و التلاميذ أو التلاميذ فيما بينهم .

ـ الوطن : وفي هذا المحور وضعنا النصوص التي تتطرق الى الوطن سواء من الناحية التاريخية أو الجغرافية وحتى الاقتصادية مثل الصناعة والزراعة ، و الاجتماعية ... الخ .

ـ صور من الواقع الجزائري : وهي مجمل النصوص التي تتحدث عن عادات وتقاليد المجتمع الجزائري ، مثل تلك التي تتحدث عن

17) موهوب حروش ، النصوص و المطالعة العربية للسنة التاسعة من التعلم الأساسي ، الجزائر المعهد التربوي الوطني ، 1988 ـ 1989 ، ص 04 .

الاعراس في الجزائر وعن طريقة الاحتفال بالاعياد الدينية و الوطنية .

صور من واقع أجنبي : و يتطرق الى النصوص التي تحدثنا عن صور مختلفة مستمدة من واقع أجنبي مثل نص (الغريب عن القرية) . .

عالم الريف : وهي نصوص تحدثنا عن الريف من مختلف النواحي الاقتصادية منها و الاجتماعية و الطبيعية .

الطبيعة : وفيه وضعنا النصوص التي تستعرض الظروف الطبيعية مثل الفصول ، أو الغابات ، البحار ، . . . الخ .

النصوص العلمية : ويضم هذا المحور كل النصوص التي تتطرق الى الاكتشافات العلمية ، مثل الكمبيوتر ، الاقمار الصناعية . . . الخ .

المهن : وهي نصوص تتعرض بالوصف و الدراسة لمختلف المهن مثل النجار ، الحداد ، الخباز و الفلاح . . . الخ .

الرياضة والالعاب : وفي هذا المحور أدمجنا النصوص التي تصف نوعا من أنواع الرياضة أو الالعاب الترفيهية .

المدينة : وهي نصوص تدور أحداثها في المدينة ، كزيارة المدينة مثلا دون ذكر على سبيل المثال العائلة أو أفرادها ، لان هذه النصوص وضعت في محور العائلة .

الدين : وفي هذا المحور نجد النصوص التي تتعرض الى مواضيع دينية مثل المولد النبوى الشريف ، أو عيد الاضحى و المغزى منه . . الخ .

النوادر المختلفة : وهي نصوص تحدثنا عن نوادر و خرافات قديمة كالحديث على ألسنة الحيوانات . . . الخ .

غير مرتبة : ونقصد بغير مرتبة تلك النصوص التي تتحدث عن أشياء مجردة و لا وجود لها في الواقع مثل نص العرب و العلوم ، باستور ينقذ طفلا من الموت . . . الخ .

و الآن نحاول أن نستعرض هذه المحاور و نسبها كما جاءت في كتب القراءة لمختلف الاطوار :

الطـــــور الاول : ان النصــف الاول مـن كتـاب القـراءة للسنـة الاولـــى يتضمـن مجــرد جمــل تــدور أحــد اثهــا فــي وسـط عــائلــي ، أمــا النصـف الثانــي وهــو الـــذى نعتمـــد ه فــي تحليلنـــا كونـــه يتضمــن نصـــوص قصيرة و كاملـة تـــدور أحـــد اثهـــا فـــي أوســـاط مختلفـــة ، واذا حـــاولنـــا أن نحـلـــل هــــذه النصـــوص تحليـــلا عـــدديـــا ، وباطـــلاعنـــا علـــى الجـداول رقـــم 4، 5، 6، 7، 8، و 09 الموالـيـــة ، فاننـــا نجـــد أنـــه مـــن بـــين 22 نصـــا كـــامـلا يوجـــد 07 نصـــوص تـــدور أحـــد اثهـــا فـــي وســـط عائلـــي وهـــذا يسـاوى 31،82 ٪ أمـــا تلـــك الـــتي تتطـرق الـــى الريـاضـة و الالعــاب الترفيهيـــة وغيرهـــا فـــلا تتجـــاوز نسبتهـــا 13،64 ٪ .

أمـــا فـــي كتـــاب السنـــة الثانيـــة فـــان المواضيـــع المقـــررة لهـــا صلـــة ببيئـــة الطفـل ومظـــاهـــر الحيـــاة الـــتي تحيـــط بـــه مـــن قريـب وهـــو امتـــد اد لكتـــاب السنـــة الاولـــى ويخـــد م أهـــد افـــا بيد اغـوجيـــة متواصلـــة مـــع الاهـــد اف المسطـــرة فـــي كتـــاب السنـــة الاولـــى حيـث نجـــد أن النصوص الـــتي تـــدور أحـــد اثهـــا فـــي وســـط عـــائلـــي تمثـــل 24 ٪ بالنسبـــة الـــى مجمـــوع النصـــوص المقـــررة فـــي هـــذه السنـــة وهـــي أعلـــى نسبـــة ثـــم تـــأتـــي بعـــد هـــا النصـــوص الـــتي تتطـرق الـــى المهـــن حيـث تســـاوى 14 ٪ ، وتـــأتـــي بعـــد هـــا نسبـــة النصـــوص الـــتي لهـــا عـــلاقـــة بالـــديـــن حيـث وصلـــت 02 ٪ .

ونفـــس مـــا نجـــد ه فـــي كتـــاب السنـــة الثالثـــة أســـاســـي ، وهـــو أن أغلبيـــة النصـــوص ترتبـــط ارتبـــاطـــا وثيقـــا بالمحيـــط الاجتمـــاعـي للطفل لكـــن النصـــوص الـــتي تـــدور أحـــد اثهـــا فـــي وســـط عـــائلـــي قليلـــة بالمقارنة مـــع النصـــوص الـــتي تتحـــد ث عـــن صـــور مـــن الواقـــع الجزائـــرى ، اذ وصلت الاولـــى 06،96 ٪ ، فـــي حـــين كـــانـــت الثانيـــة تســـاوى 23،48 ٪ ، و أضعف نسبـــة نجـــد هـــا عـــند النصـــوص الـــتي تتحـــد ث عـــن الـــديـــن بصفـــة عـــامـــة .

الطـــــور الثـــانـــي : وفـــي هـــذا الطـــور يبـــد أ التلميـــذ فـــي تعلـــم لغـــة ثانيـــة وهـــي اللغـــة الفرنسيـــة، و الشـــيء الـــذى يمكـــن مـــلاحظتـــه فـــي هـــذا الطـــور هـــو أن النصـــوص الـــتي تـــدور أحـــد اثهـــا فـــي وســـط عـــائلـــي قليلـــة

جــــدول رقــم 06 : يبــين المحاور التي تدور حولها النصوص المقررة في كتــاب القــراءة باللغــــة العربيـــــة .

السنة / المحور	01	02	03	04	05	06	07	08	09	المجموع
العائلــــة	07	24	08	09	04	02	03	03	04	64
المدرســة	—	06	06	04	02	—	01	—	—	19
الوطــن	—	—	02	04	04	05	03	06	06	30
صور من الواقع الجزائــري	—	13	27	16	15	07	14	03	15	110
صور من واقــع اجنبــي	—	—	—	02	01	—	01	01	02	07
عالــم الريــف	05	08	13	—	01	02	03	01	—	33
الطبيعــة	—	09	07	05	06	05	01	03	—	36
النصوص العلمية	—	—	—	—	03	09	01	03	02	18
المهــن	02	14	06	05	04	10	02	—	—	43
الرياضة والالعاب	03	07	07	04	06	06	01	—	—	34
المدينــة	—	04	05	05	02	01	—	01	—	18
الديــن	—	02	02	08	06	06	04	05	—	33
النوادر المختلفة	—	—	22	19	15	30	01	04	07	98
غيــر مرتبــة	05	13	10	16	31	20	12	07	14	128
المجمــوع	22	100	115	97	100	103	47	37	50	671

جدول رقم 07 : يبين النسب المائوية للمحاور التي تدور حولها النصوص المقررة في اللغة العربية .(٪)

المحور / السنة	01	02	03	04	05	06	07	08	09
العائلة	31,82	24	06,96	09,28	04	01,94	06,38	08,11	08
المدرسة	—	06	05,22	04,12	02	—	02,13	—	—
الوطن	—	—	01,74	04,12	04	04,85	06,38	16,22	12
صور من الواقع الجزائري	—	13	23,48	16,49	15	06,80	27,79	08,11	30
صور من واقع أجنبي	—	—	—	02,06	01	—	02,13	02,70	04
عالم الريف	22,73	08	11,30	—	01	01,94	06,38	02,70	—
الطبيعة	—	09	06,09	05,15	06	04,85	02,13	08,11	—
النصوص العلمية	—	—	—	—	03	08,73	02,13	08,11	04
المهن	09,09	14	05,22	05,15	04	09,71	04,25	—	—
الرياضة والألعاب	13,64	07	06,08	04,12	06	05,83	02,13	—	—
المدينة	—	04	04,35	05,15	02	00,97	—	02,70	—
الدين	—	02	01,74	08,25	06	05,83	08,51	13,51	—
النوادر المختلفة	—	—	19,13	19,59	15	29,13	02,13	10,81	14
غير مرتبة	22,72	13	08,69	16,49	31	12,42	25,53	18,92	28
المجموع	100	100	100	99,97	100	100	100	100	100

جـدول رقـم 08 : يبين النسـب المائوية لكل محـور في مختلف السنوات (٪) في كتب القراءة باللغة العربيـة .

المحور / السنة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	المجموع
العائلـــة	10,94	37,50	12,50	14,06	06,25	03,12	04,69	04,69	06,25	100
المدرسـة	—	31,58	31,58	21,05	10,53	—	05,26	—	—	100
الوطـن	—	—	06,67	13,33	13,33	16,67	10	20	20	100
صور من الواقع الجزائـري	—	11,82	24,54	14,54	13,64	06,36	12,73	02,73	13,64	100
صور من واقـع أجنبـي	—	—	—	28,57	14,28	—	14,29	14,29	28,57	100
عالـم الريـف	15,15	24,24	39,39	—	03,03	06,06	09,09	03,03	—	99,99
الطبيعـة	—	25	19,44	13,89	16,67	13,89	02,78	08,33	—	100
النصوص العلمية	—	—	—	—	16,67	50	05,55	16,67	11,11	100
المهـن	04,65	32,56	13,95	11,63	09,30	23,26	04,65	—	—	100
الرياضـة والالعـاب	08,82	20,59	20,59	11,76	17,65	17,65	02,94	—	—	100
المدينـة	—	22,22	27,78	27,78	11,11	05,55	—	05,56	—	100
الديـن	—	06,06	06,06	24,24	18,18	18,18	12,12	15,15	—	99,99
النوادر المختلفة	—	—	22,45	19,39	15,31	30,61	01,02	04,08	07,14	100
غير مرتبـة	03,91	10,16	07,81	12,50	24,22	15,62	09,37	05,47	10,94	100

جـدول رقـم 09 : يبين المحاور التي تدور حولها النصوص المقـررة في كتـاب القراءة باللغـة الفرنسيـة .

المحور / السنة	04	05	06	07	08	09	المجموع
العائلـة	07	09	—	—	02	01	19
المدرسـة	02	01	—	—	—	—	03
الوطـن	01	—	01	01	—	04	07
صور من الواقع الجزائـرى	08	03	07	07	06	04	35
صور من واقع أجنـبي	—	01	05	05	04	04	19
عالـم الريف	—	—	—	—	01	—	01
الطبيعـة	02	07	03	01	06	11	30
العصور العلمية	03	—	36	05	06	05	55
المهـن	04	01	02	01	03	04	15
الرياضـة و الالعـاب	04	04	—	01	02	—	11
المدينـة	02	—	—	—	—	—	02
الديـن	—	—	06	—	—	—	06
النواد ر المختلفة	03	19	49	07	01	03	82
غير مرتبـة	11	20	49	23	06	24	133
المجمـوع	47	65	158	51	37	60	418

جدول رقم 10 : يبين النسب المائوية للمحاور التي تدور حولها النصوص المقررة في اللغة الفرنسية (%).

السنة / المحور	04	05	06	07	08	09
العائلة	14،89	13،85	—	—	05،40	01،67
المدرسة	04،26	01،54	—	—	—	—
الوطن	02،13	—	00،63	01،96	—	06،67
صور من الواقع الجزائري	17،02	04،61	04،43	13،73	16،22	06،67
صور من واقع أجنبي	—	01،54	03،16	09،80	10،81	06،67
عالم الريف	—	—	—	—	02،70	—
الطبيعة	04،26	10،77	01،90	01،96	16،22	18،33
النصوص العلمية	06،38	—	22،78	09،80	16،22	08،33
المهن	08،51	01،54	01،27	01،96	08،11	06،66
الرياضة و الالعاب	08،51	06،15	—	01،96	05،40	—
المدينة	04،26	—	—	—	—	—
الدين	—	—	03،80	—	—	—
النوادر المختلفة	06،38	29،23	31،01	13،73	02،70	05
غير مرتبة	23،40	30،77	31،01	45،10	16،22	40
المجموع	100	100	99،99	100	100	100

جـدول رقـم 11 : يبـين النسـب المائوية لكـل محـور وارد في كتب الفرنسية في مختلف السنـوات (%).

السنة / المحور	04	05	06	07	08	09	المجموع
العائلة	36،84	47،37	—	—	10،53	05،26	100
المدرسة	66،67	33،33	—	—	—	—	100
الوطن	14،29	—	14،29	14،28	—	57،14	100
صور من الواقع الجزائري	22،86	08،57	20	20	17،14	11،43	100
صور من واقع اجنبي	—	05،26	26،32	26،32	21،05	21،05	100
عالم الريف	—	—	—	—	100	—	100
الطبيعة	06،67	23،33	10	03،33	20	36،67	100
النصوص العلمية	05،45	—	65،45	09،09	10،91	09،09	99،99
المهن	26،67	06،67	13،33	06،67	20	26،66	100
الرياضة والالعاب	36،36	36،36	—	09،09	18،18	—	99،99
المدينة	100	—	—	—	—	—	100
الدين	—	—	100	—	—	—	100
النوادر المختلفة	03،66	23،17	59،76	08،53	01،22	03،66	100
غير مرتبة	08،27	15،04	36،84	17،29	04،51	18،04	99،99

جدا و تنقص كلما توغلنا في الكتب الى أن تختفي تقريبا ، ففي السنة الرابعة نجد أن نسبة هذه الفئة من النصوص بالنسبة الى مجموع النصوص المقررة ، وهي 09،28 ٪ ، ثم تأتي بعد ها و تصبح 04 ٪ في السنة الخامسة و 01،94 ٪ في السنة السادسة في حين نجد أن النصوص المستمدة من النوادر المختلفة مرتفعة ، حيث وصلت الى 19،59 ٪ في السنة الرابعة و 29،13 ٪ في السنة السادسة ونفهم من هذا أن النصوص في هذه المرحلة بدأت تخرج عن نطاق محيط الطفل الضيق ألا وهو محيط العائلة ، هذا فيما يخص كتب القراءة باللغة العربية ، أما في كتب اللغة الفرنسية فاننا نجد أن النصوص المستمدة من وسط عائلي قليلة بالمقارنة مع نصوص أخرى غير مرتبة ، ونقصد هنا بغير مرتبة تلك النصوص التي تتحدث عن أشياء مجردة ولا وجود لها في الواقع ، ان النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا تزيد نسبتها على 14،89 ٪ في السنة الرابعة ، في حين نجد أن النصوص الغير مرتبة وصلت الى 23،40 ٪ ، هذا في السنة الرابعة ، أما في السنة الخامسة فان الاولى وصلت الى 13،85 ٪ و الثانية 30،77 ٪ ، لكننا نجد أن في السنة السادسة تنعدم النصوص التي تدور في وسط عائلي ، وهذا عكس النصوص الغير مرتبة و النوادر المختلفة حيث وصلت النسبة الى 62،02 ٪ أي أن كل منهما يساوى 31،01 ٪ كذلك نجد أن في هذه السنة ترتفع نسبة النصوص ذات الطابع العلمي حيث كانت نسبتها 22،78 ٪ وهذا في السنة السادسة .

<u>الطور الثالث:</u> عند تفحصنا لكتب هذا الطور فاننا نجد أن النصوص التي تتحدث عن اطار عائلي تبدأ في النقصان الى أن تنعدم وهذا في كتابي القراءة باللغة العربية و الفرنسية ، في السنة السابعة نجد أن عدد النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا تتجاوز الثلاث (03) نصوص من بين 47 نصا مقررة وهذا يساوى 06،38 ٪ ، وفي المقابل لا نجد أي نص يتطرق الى المحيط العائلي في كتاب الفرنسية الذى وصلت عدد نصوصه المقررة

51 نصا ، نفس الشيء نلاحظه في كتابي السنة الثامنة حيث نجد أن عدد النصوص التي تتطرق الى العائلة لا تتجاوز 03 نصوص في كتاب القراءة باللغة العربية و نسبة ذلك الى مجموع النصوص المقررة و التي عددها 37 نصا ، تساوي 08،10٪ ، وفي كتاب القراءة الفرنسية هناك نصين من بين 37 نصا مقررة و نسبة ذلك تساوي 05،40٪ .

أما في كتاب السنة التاسعة أساسي ، وهو آخر كتاب في الطور الثالث و الاخير من المدرسة الاساسية ، فاننا نجد أنه في كتاب اللغة العربية هناك 04 نصوص من بين الخمسين نصا مقررة تتطرق الى دراسة في وسط عائلي وهذا يمثل 08٪ ، ونفس الشيء بالنسبة لكتاب القراءة الفرنسية الذى يحتوى هو الآخر على عدد قليل جدا من النصوص التي تتطرق الى الوسط العائلي حيث لا تتجاوز نص واحد فقط ، وهذا لا يتجاوز نسبة 01،67٪ .

ان محور العائلة يأخذ أكبر نصيب في السنة الثانية من التعليم الاساسي ، حيث أنه من بين 64 نصا تطرقت الى هذا المحور خلال مختلف أطوار المدرسة الاساسية نجد أن 24 منها جاءت في كتاب السنة الثانية و هذا يساوى 37،50٪ ، ثم يأتي بعدها كتاب السنة الرابعة 09 نصوص و هذا يساوى 14،06٪ ، وأقل نسبة كانت في السنة السادسة حيث لم يتجاوز 03،12٪ .

06 ـ 02) العائلة : مكوناتها و دورها : اذا حاولنا استعراض نوع العائلة من حيث عدد الافراد المكونين لها ، و العلاقة التي تربطهم فيما بينهم لا ستنتاج ما اذا كانت هذه العائلة عائلة نووية تضم بين أحشائها الاب و الام و الاطفال ، أم أنها ممتدة تتعدى هؤلاء الأشخاص لتضم الجد و الجدة ، فانه يجدر بنا الاطلاع على العائلة النموذجية المقترحة في كتب القراءة .

ان عدد النصوص التي تتطرق الى العائلة أو بالا حرى تدور أحداثها في وسط عائلي لا تتعدى 64 نصا في كتب القراءة العربية و 19 نصا في كتب اللغة الفرنسية ، وفي المجموع نجد 83 نصا من بين 1089 نصا مقررة ، وهذا يساوى 07،62٪ ، واذا حاولنا معرفة كيفية توزيع هذه النصوص على مختلف السنوات فاننا نجد بأنها مكثفة في الطور الاول وهذا سواء في كتب القراءة باللغة العربية و الفرنسية ، (ارجع الى الجداول رقم 4 و 7) .

ان العائلة الرئيسية و التي تدور حولها أحداث نصوص الكتب المشار اليها إعلاه و الموجودة في النصف الثاني من كتاب القراءة العربية للسنة الاولى أساسي هي عائلة مصطفى المتكونة من الاب، الام ، طفلين (مصطفى خالد) و بنت وهي (ليلى) ، يعتبر الابن مصطفى أكبر اخوته ، ثم تأتي ليلى وفي النهاية خالد وهناك الجدة التي تعيش مع نفس العائلة ، مع الاشارة هنا إن هذه الجدة لم تحدد إهي جدة من الاب أم من الام ؟ ، كما أن هناك عائلة إخرى ورد ذكرها في بعض النصوص وهي عائلة عمر ابن عم مصطفى ، المتكونة من الاب والأم ، عمر ، نورة ، دليلة ، وداد ، سمير ومالك ، هذه العائلة تسكن الريف ، أما مصطفى فتسكن المدينة .

و اذا واصلنا مع العائلة النموذجية المقترحة ألا وهي عائلة مصطفى فاننا نجدها في كتاب القراءة للسنة الثانية ، و ذكر بأنها تسكن المدينة دائما لكن هناك تغير بالنسبة لعدد الاولاد فقد إصبحت هذه العائلة متكونة من الاب و الام و 03 أبناء ذكور (مصطفى ، خالد ، هشام) و بنتين (ليلى خديجة) ، وترتيبهم يكون كالتالي : مصطفى ، ليلى ، خالد ، خديجة ، ثم هشام وهو أصغرهم .

ونلاحظ في هذا الكتاب ظهور عائلة ثانوية إخرى وهي عائلة فريد ابن عم مصطفى ويسكن هو الآخر الريف (الصحراء) . و تتكون عائلته من الاب و الام ، سعاد ، فريد ، بالاضافة الى الجد و

والجدة دون ذكر أهم من الأب أم من الأم .

ونفس الشيء نجده في كتاب السنة الثالثة أساسي ، حيث تشكل عائلة مصطفى المحور الرئيسي الذي تدور حوله كل نصوص الكتاب والتي تجرى أحداثها في وسط عائلي والتي تشكل نسبة 96،06٪ (الجدول رقم 05)، من مجموع النصوص ، وبنفس الافراد الذين جاء ذكرهم في كتاب السنة الثانية .

هذا فيما يخص الطور الأول ، أما في الطور الثاني فاننا نجد أن عدد النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا تتجاوز نسبتها 05٪ ، وهذا ضعيف جدا بالمقارنة مع الطور الأول (45،16٪) ، هذا في اللغة العربية اما في كتاب اللغة الفرنسية فاننا نجد بأنها مرتفعة ، بالمقارنة مع مثيلاتها في كتب القراءة باللغة العربية وفي نفس الطور ، وهذا يعود لسبب واحد هو أن التلميذ يبدأ في تعلم هذه اللغة مع بداية الطور الثاني ، ونجد أن هذه النصوص تساوى (68،14٪).

واذا أخذنا كتاب السنة الرابعة باللغة الوطنية فاننا نجد أنه ذكرت عائلات مختلفة دون التركيز على عائلة معينة ، فقد ذكرت عائلة فريد التي تسكن الريف ، وعائلة الشيخ خالد والمتكونة من الشيخ خالد وزوجته ، وابناه اللذان تزوجا وذهبا ليسكنا المدينة ويأتيان في الصيف لقضاء العطلة ، ثم يعودا الى المدينة بعد انتهاء العطلة ، وفي النهائية عائلة فوزية وأخوها ، بالاضافة الى ذكر أسماء مختلفة دون تحديد العائلة التي ينتسبون اليها ، خالد وأخوه مروان ، سفيان ، جميلة وأختها عفاف . . . الخ ، وقد ذكرت عائلة مصطفى في نص واحد وهو (مولود جديد) لكنه لم يذكر سوى خالد فقط مع اخواته دون ذكر أسمائهم وهم فرحين بالمولود الجديد والذى سمي (عادل)، وبهذا تصبح عائلة مصطفى متكونة من الاب والام ، 04 ذكور (مصطفى ، خالد ، عشام ، عادل) ، وبنتين (ليلى ، خديجة) .

أما في كتاب اللغة الفرنسية فنجد عائلة واحدة رئيسية وهي عائلة آمنة ، و المتكونة من الاب و الام و بنتين (آمنة وسلمى) و طفلين (نبيل و سليم) ، دون تحديد مكان اقامة هذه العائلة و لا لترتيب الاطفال حسب السن .

ثم يعود اسم مصطفى دون ذكر عائلته وهذا في كتاب القراءة للسنة الخامسة أساسي بالعربية ، و ذكر سعيد وأبوه (الطبيب) و الأم و أخته سميرة ، كما ذكرت فاطمة و زوجها و ابنها وفي قصيدة شعرية توصف عائلة لها طفلين دون تحديد الاسماء ، أما في كتاب القراءة باللغة الفرنسية لنفس السنة فاننا نجد عائلة دليلة و المتكونة من الام و دليلة و الابن مالك وفريدة و كريم و رشيد ثم سليم مع الإشارة الى وجود أسماء متفرقة دون ذكر العائلات التي ينتسبون اليها .

ونواصل مع العائلة في الطور الثاني و في سنته الاخيرة بالذات (السنة السادسة) ، حيث نجد قصة علي بابا و اللصوص الاربعين والتي ذكرت فيه زوجته و أخيه قاسم وزوجته أيضا ، وفي نص آخر يتحدث عن وصية أب لابنائه دون ذكر عددهم و في الصورة المرفقة للنص يظهر أربع أبناء ذكور ، كما جاء في كتاب اللغة الفرنسية المقرر لنفس السنة وفي نص واحد حديث عن طفل و أبيه وهو (روبنسون و أبيه) الذى كان يرغب في أن يصبح ابنه محاميا لكن الابن كان يرغب في أن يصبح بحارا ، وحقق الابن أمنيته و أصبح بحارا لكنه عانى الكثير من المشاكل .

وفي النهاية نجد أن عدد النصوص التي تتطرق الى الوسط العائلي لا تتعدى 10 نصوص في اللغة العربية و 03 في اللغة الفرنسية و ما نلاحظه في هذا الطور (الطور الثالث) ، هو أن النصوص المشار اليها لا تتعرض الى عائلات ظاهرة و لكنها تذكر أسماءا مختلفة دون ذكر العائلات التي ينتسبون اليها ، ونشير هنا الى أن هذه النصوص لا تحدد عدد أفراد هذه العائلات و لا لمكان تواجدها كما نضيف هنا أنه توجد نصوصا تتطرق الى حوار قد يكون بين أم و ابنها أو بين أخ و أخته ، وهذه النقطة سنتطرق لها

في الشطر الخاص بالعلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد العائلة و نلاحظ هنا أن هناك نصا واحدا في كتاب القراءة للسنة التاسعة باللغة الفرنسية يتطرق الى عائلتين احداهما تتكون من الاب و الام و 07 ذكور و الثانية تتكون من الاب و الام و 07 بنات .

من خلال هذا العرض الموجز عن تكوين العائلة من خلال كتب القراءة باللغتين العربية و الفرنسية ، وهذا في مختلف أطوار المدرسة الاساسية ، نجد أن العائلة المقترحة و النموذجية في كتب القراءة باللغة العربية هي عائلة مصطفى المتكونة من الاب و الام و 06 أبناء (04 ذكور و 02 بنتين) ، أما في كتاب القراءة الفرنسية و التي تبدأ من السنة الرابعة فاننا نجد أن هناك عائلة نموذجية وهي عائلة آمنة و المتكونة من الاب و الام و 04 أبناء (طفلين و بنتين)، و لكنها سرعان ما تختفي هذه العائلة مع نهاية الكتاب و تحل محلها عائلة أخرى في كتاب السنة الخامسة وهي عائلة د ليلة المتكونة من الاب و الام و 06 أولاد (04 ذكور و 02 بنتين) ، وخلال دراستنا هذه فاننا سنعتمد على عائلة مصطفى كونها ذكرت كثيرا وفي مختلف أطوار المدرسة الاساسية ، اما في كتب اللغة الفرنسية فاننا سنعتمد على العائلتين السابق ذكرهما .

و نواصل مع العائلة و مكوناتها محاولين البحث في أغوار هذه العائلة و مختلف العوامل التي قد يكون لها تأثير على تكوينها .

اذا أخذنا عائلة مصطفى وكما سلف و أن ذكرنا فانها تتكون من الاب و الام و 06 أبناء (04 ذكور و بنتين) ، و كذلك عائلة آمنة و د ليلة ، وحاولنا أن نبحث عن العوامل التي قد يكون لها تأثير على تكوينها من حيث العدد (عدد الاولاد خاصة) ، مع الاشارة هنا الى أن هذه العوامل حددناها من قبل وهي كالتالي : المستوى الثقافي للوالدين ، السن أي سن الاب ، الاصل (الريف ،المدينة) نوع المسكن (شقة في عمارة ، فيلة ، . . . الخ)، عمل الزوجة ، نوع

المهنة الممارسة من طرف الزوجة ان كانت عاملة و تأثيرها على عدد الاولاد و سنقوم بدراسة كل عامل على حدة.

ان المستوى الثقافي للآباء (الأب و الأم) ، قد يكون له تأثيرا على عدد الا ولاد ، ولهذا حاولنا أن ندخل هذا المتغير لمعرفة مدى تأثيره على ذلك . ان المستوى الثقافي للآباء لم يرد ذكره ولا تحديده اطلاقاً في كتب القراءة المقررة لمختلف أطوار المدرسة الاساسية سواء باللغة العربية أو اللغة الفرنسية ، لكن يمكن القول أن لكلاهما مستوى معين وهذا من خلال ما جاء في هذه الكتب حيث ورد في كتاب القراءة للسنة الا ولى ما يلي :

ـ أبي يقرأ الجريدة .(18) .

ـ أمي تقرأ الجريدة .(19) .

و كلتا هاتين الجملتين مرفوقتين بصورة للاب وهو جالسا على كرسي و بيده جريدة يتصفحها ، ونفس الشيء فيما يخص الام ، بالاضافة الى صورة الاب وهو يقرأ رسالة في موضع آخر .

أما في كتب القراءة باللغة الفرنسية فاننا لم نتمكن من تقديم أية ملاحظة فيما يخص المستوى الثقافي للآباء وهذا في مجمل النصوص المقررة .

و اذا حاولنا معرفة مدى تأثير هذا العامل على عدد الاولاد وفي مختلف تلك العائلات الوارد ذكرها في مختلف الكتب فاننا نستنتج أنه لا يمكن القول بأن هناك علاقة بين العنصرين (التعليم و عدد الا ولاد) لأنه يوجد تقارب كبير بين عدد الأولاد لدى هذه العائلات و اختلاف بينهما من ناحية المستوى الثقافي ، هذا في حالة ما اذا سمحنا لأنفسنا بالقول بأن الآباء أميين في العائلات التي لم تذكر فيهما اطلاقا مدى معرفة الآباء

---

18) عبد القادر فضيل ، اقرأ ، السنة الاولى من التعليم الا ساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، بدون تاريخ ، ص 36 .

19) نفس المرجع ، ص 38 .

للقراءة و الكتابة .

ننتقل الآن لنحاول معرفة مدى تأثير السن (سن الآباء) على عدد الاولاد ونقول بأنه لم يذكر اطلاقا وفي مختلف كتب القراءة المقررة في المدرسة الاساسية و باللغتين ، سن الآباء ولهذا يمكن أن نقول بأن هذا العنصر له تأثير أو ليس له تأثير على متغير عدد الاولاد .

نفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للأصل كون الكتب أهملت هذا العنصر ، لكن يجدر بنا أن نقدم احتمالا وهو اذا اعتبرنا أن الاصل فيما يخص عائلة مصطفى و الذى له أجداد و أعمام في الريف ، أقول بأن أصل هذه العائلة هو الريف ، و أن عائلة آمنة و دليلة التي لم يذكر مكان اقامتهما ، و اذا افترضنا و هذا بناء على بعض الصور المرفقة لبعض النصوص ، بأن هذه العائلة تقطن المدينة وهي أصلا مهما فانه يمكن أن نقول بأنه لا يوجد أى تأثير على متغير عدد الأولاد كون العائلتان متقاربتان .

و لهذا يمكن القول بأن العائلة الريفية لا تختلف عن العائلة الحضرية كوننا لم نلاحظ أى اختلاف في النصوص بين هاتين العائلتين مثل عائلة عمر على سبيل المثال و التي ورد ذكرها هي الاخرى في كتب القراءة وحدد مكان اقامتها بالريف فانها متكونة من الأب و الأم و 06 أبناء ، وهي مطابقة تماما لعائلة مصطفى المتكونة هي الاخرى من الأب و الأم و 06 أبناء و عائلة دليلة المتكونة أيضا من الأب و الأم و 06 أبناء ، وهذه الأخيرة ورد ذكرها في كتب القراءة باللغة الفرنسية ، ونضيف اضافة صغيرة هنا وهي أن النموذج المقترح في كتب اللغة العربية متطابق تمام التطابق مع النموذج المقترح في كتب القراءة باللغة الفرنسية ، ونلاحظ أيضا أن العائلات السالفة الذكر متقاربة مع عائلة آمنة الوارد ذكرها في كتاب اللغة الفرنسية المقرر للسنة الرابعة أساسي ، و المتكونة من الأب و الأم و 04 أبناء .

أما فيما نوع السكن و مدى تأثيره على عدد الأولاد ، فانه

لا يمكننا أن نجزم بأن له تأثيرا أو عكس ذلك ، كونه ذكر في أربعة نصوص فقط من بين مجموع النصوص المقررة في كتب القراءة لمختلف الاطوار ، النصين الأوليين ذكر فيهما بيت مصطفى الجديد و الموجود في عمارة وهو عبارة عن شقة متكونة من أربعة غرف ، في حين يصف النص الثاني البيت القديم دون ذكر مكان تواجده ، هل يوجد في عمارة أم في فيلة أم في مكان آخر ، حيث يتوقف الوصف عند ذكر عدد غرفه وهي غرفتان فقط ، معنى هذا أن البيت القديم كان ضيقا .

أما في النصين الآخرين فانهما يصفان نفس المسكن لكن هذا الوصف كان في مرحلتين مختلفتين وهي مرحلة الاستعمار و مرحلة الاستقلال ، حيث كان في المرحلة الأولى لا يتوفر على متطلبات الحياة من ماء وكهرباء و غاز ، ثم تحسن هذا المسكن في المرحلة الثانية و أصبح يتوفر على كل متطلبات الحياة .

ان ما يمكن قوله في هذا الاطار هو أن نوع المسكن لم يظهر تأثيره على عدد الأولاد حيث أنه لم تذكر عائلات أخرى غير عائلة مصطفى ونوع المسكن الذي تشغله و لهذا فانه لا يمكننا اجراء المقارنة لمعرفة مدى تأثير عامل نوع المسكن على عدد الأولاد .

وفي الأخير نتطرق الى عامل آخر و أخير وهو عمل الزوجة ونوع العمل الذي تمارسه ومدى تأثيره على عدد الأولاد و في هذا الاطار يمكن القول بأن كل النصوص التي تحدثنا عن عمل المرأة لم تذكر لنا أما عاملة بل ذكرت نساء عاملات دون التطرق الى زواجها أو عدمه ، وبالتالي لا يمكن أن نقول بأنهن متزوجات و لهن أطفال ، ولذلك لا يمكن معرفة مدى تأثير هذا العامل على عدد الأولاد .

بعد هذا العرض الموجز للعائلة الوارد ذكرها في كتب القراءة من حيث مكوناتها ننتقل الى عنصر آخر وهو دور هذه العائلة و دائما من خلال الكتب المقررة .

ان عددا من النصوص حددت الاماكن التي تدور فيها أحداثها ، فمنها نصوص تدور أحداثها في المدينة وهناك أخرى تجرى أحداثها في الريف ، واذا تمعنا في النصوص التي تدور أحداثها في المدينة نجد أن العائلات التي ورد ذكرها و التي تقطن المدينة فانها تعتمد اعتمادا كليا على السوق و هذا فهي تلبية حاجاتها حيث نجد أن أفراد هذه العائلة يتوجهون الى الاسواق و الدكاكين لشراء ما يحتاجونه و قد ورد في نص تحت عنوان (عند البقال) :

— " مصطفى : أريد البرتقال ياسيدى ، أريد كيلو من البطاطا و آخر من الجزر و اثنين من البرتقال ". (20).

مع الاشارة هنا أن عائلة مصطفى تقطن المدينة ، واذا أخذنا بالمقابل عائلة فريد ابن عم مصطفى و الذى يقطن الريف ، فاننا نجد أنها تعتمد على المنتوج المحلي أى ما ينتجونه في حقولهم ، ولنتمعن قليلا في هذا المقطع من نص ورد في أحد كتب القراءة :

— " يسافر مصطفى الى الريف ليتفرج على الفلاحين و هم يحرثون .

غرس الأب البطاطا و البصل وها هو اليوم يزرع بذور الجزر "(21).

و مادام الاب يقوم بزراعة الخضر و الحبوب التي يحتاجونها فمعنى هذا أنهم يساهمون في الاقتصاد ، حيث أنهم يعتمدون في حياتهم على ما يزرعونه و ما يفيض عنهم يبيعونه ومن هنا نستخلص أن العائلة الريفية عائلة منتجة حيث انها تعتمد على ما تقوم به في الحقول لانتاج ما هي في حاجة اليه في حياتها اليومية من حبوب وخضر و فواكه وتقوم ببيع الفاضل في السوق الاسبوعية ، و للتأكيد على هذا نأخذ هذه الفقرة من نص ورد ذكره في كتاب السنة الثالثة :

— " فريد يخاطب مصطفى و يحدثه عن السوق الاسبوعية

---

20) عبد القادر فضيل وآخرون ، اقرأ و أتعلم ، السنة الثالثة من التعليم الاساسي ، مرجع سابق ص 6

21) عبد القادر فضيل وآخرون ، اقرأ ، السنة الثانية من التعليم الاساسي ، مرجع سابق ، ص 9

- هي تعمر مرة في الاسبوع في كل جمعة يجتمع فيها سكان الجهة ليبيعوا انتاجهم و يشتروا ما يحتاجون اليه "(22).

و بالمقارنة مع العائلة الريفية فاننا نجد أن العائلة المدنية تعتمد اعتمادا كليا على السوق ومن هنا يمكن القول بأن هذه الاخيرة تعتبر عائلة استهلاكية في حين تعتبر العائلة الريفية عائلة منتجة، و ما يمكن الاشارة اليه أيضا هو أن أفراد العائلة الريفية الوارد ذكرها في كتب القراءة يساهمون في هذا الدور ، فقد ورد في أحد النصوص أن الجدة تصنع الطين وتحوله الى اواني منزلية ، و تجمع العشب لتصنع منه الاواني كذلك ، وتحضر ماء الزهر لتبيعه ، وفي مقام آخر جاء أن الأم تساهم في العملية الانتاجية ، كونها تقوم بالأعمال الفلاحية لأن زوجها متوفي .

هذا الدور الذى تعرضنا له في الفقرة السالفة ينحصر في الناحية الاقتصادية ، أما عن دورها الطبيعي و المتمثل في المحافظة على الجنس البشرى وذلك بالانجاب و الاعتناء بالأبناء من جميع النواحي فان هذا الدور ورد ذكره في نصوص عديدة و مختلفة وهذا في أغلب كتب القراءة المقررة باللغتين على مدار أطوار المدرسة الأساسية .

و الآن ننتقل الى الجانب الآخر من الدراسة وهو نتائج الاستمارة التي تم تمريرها على المستجوبين و نحاول أن نجرى مقارنة بين ما هو موجود في كتب القراءة و بين ما تحصلنا عليه من دراستنا الميدانية ، فاننا نجد أن العائلات التي تم استجواب مسؤوليها تتكون دائماً من الأب و الأم و الأولاد (55 ٪) ، و القليل منها تضم الجد و الجدة معاً حيث لا تتجاوز نسبتهم (30 ٪) و حوالي (06 ٪) تضم عائلاتهم أحد الأجداد فقط أى اما الجد أو الجدة ، و الباقي يعيشون لوحدهم أو مع اخوة لهم سواء متزوجون أم عزاباً . (طالع الجدول رقم 75 بالملحق) .

هذا فيما يخص نوع الأفراد المكونين لهذه العائلة ، أما اذا أردنا أن نطلع على عدد الأولاد فاننا نجد أن (11 ٪) من هذه العائلات لها بين 03و 04 أولاد ، (33 ٪) بلغ عدد أبنائها بين 05 و 06 أولاد و نسبة ضئيلة ممن لهم أكثر من 10 أولاد (طالع الجدول رقم 04 بالملـ

22) عبد القادر فضيل و آخرون ، أقرأو أتعلم ، مرجع سابق ، ص 129 .

و اذا حاولنا أن نعرف مدى تأثير العوامل التي سبق دراستها عند تحليل محتوى الكتب ألا وهي السن و ، المستوى الثقافي ، للآباء ، الأصل ، نوع السكن ، عمل الزوجة ، نوع المهنة الممارسة من طرف الزوجة ان كانت عاملة و تأثيرها على عدد الأولاد ، فاننا نجد ما يلي :

فيما يخص السن فاننا نلاحظ أن العائلات التي لها أكثر من 10 أولاد يبلغ سن الأب فيها أكثر من 50 سنة ، في حين نجد أن الذين لهم بين 05 و 06 أولاد فان سن الأب فيها يتراوح بين 41 و 45 سنة ، وهذا بنسبة (36،36٪) وهي أكبر نسبة (أنظر الجدول رقم 04 بالملحق) .

و باستقرائنا للجدول السالف الاشارة اليه فاننا نجد بأنه توجد علاقة طردية بين السن و عدد الأولاد فكلما زاد السن زاد عدد الأولاد فمثلا كل من هم أقل من 35 سنة من العمر لا يزيد عدد أطفالهم عن 06 ، في حين لا نجد لأي مستجوب ممن لهم أكثر من 40 سنة من العمر أقل من 03 أطفال .

هذا فيما يخص السن أما المتغير الآخر و الخاص بالمستوى الثقافي فاننا نلاحظ بأن هذا المتغير له تأثير على عدد الأولاد فمثلا نجد أن الاشخاص الذين لهم أكثر من 10 أبناء هم من الاميين بنسبة (100٪) ، و اذا أخذنا العائلات التي لها بين 07 و 08 أولاد فاننا نجد أن الأب فيها اميا بنسبة (66،67٪) ، وله مستوى ابتدائيا (33،33٪) ، في حين تنعدم في المستويات الأخرى (أنظر الجدول رقم 05 بالملحق)

و نود أن نطلع على تأثير نفس المتغير ، لكن من زاوية أخرى فاذا أخذنا الجامعيين و الذى عددهم 12 في العينة المختارة فاننا نجد أن (83،33٪) منهم لهم بين 03 و 04 أطفال و(08،33٪) لهم بين 05 و 06 أطفال ، ونفس النسبة لهم بين 09 و 10 أطفال (انظر نفس الجدول) .

نفس ما نلاحظه بالنسبة للثانويين البالغ عددهم 17 فاننا نجد أن (70،55٪) منهم لهم بين 03 و 04 أطفال (أنظر نفس الجدول) .
و كذلك نجد أن للمستوى الثقافي للزوجة تأثير و يلعب دورا

في تحديد الانجاب حيث أنه من بين 09 نساء لهن مابين 9 و 10 أولاد نجد أن 07 منهن أميات (77،78٪) و أن اللائي لهن أكثر من 10 أولاد كلهن أميات (100٪) في حين أنه من بين 05 جامعيات نجد 04 لهن بين 03 و 04 أولاد (80٪) (أنظر الجدول رقم 67 بالملحق).

ومن هنا يمكن القول بأن لهذا المتغير (المستوى الثقافي)، دورا كبيرا في تحديد عدد الأولاد، وله علاقة عكسية مع عدد الأولاد.

و دون الاطالة مع هذا المتغير فانه يمكن القول بأن العلاقة بين هذين المتغيرين علاقة عكسية أي أنه كلما ارتفع الأول انخفض الثاني.

إما متغير الأصل و مدى تأثيره على عدد الأولاد فاننا نقدم الملاحظات التالية، وهي انه من بين 36 عائلة أصلها من مدينة بوفاريك نجد أن (11، 36٪) لهم بين 05 و 06 أبناء، في حين نجد (50٪) ممن هم من أصل خارج عن مدينة بوفاريك كأن يكون مثلا دوارا من دواوير ولاية البليدة لهم بين 09 و 10 أبناء (الجدول رقم 06 بالملحق).

و اذا واصلنا مع نفس المتغير و بقراءتنا للجدول المشار اليه أعلاه فانه يمكننا أن نقول بأن هذا المتغير ليس له أى تأثير على متغير عدد الأولاد، حيث أنه يوجد تساوى بين المدنيين و الريفيين كون هذه العائلات انصهرت في مكان اقامتها و أصبحت لها نفس المميزات مع العائلات ذات الأصل المدني.

ان نوع السكن ومن خلال القراءة الأولى للجدول رقم 12 و الموجود في الصفحة الموالية، يمكننا القول بأن لمتغير السكن تأثير على عدد الأولاد حيث أننا نجد أن (50٪) من بين الذين يقطنون شقة في عمارة لهم بين 03 و 04 أولاد، و (50٪) أيضا من القاطنين في بيوت قصديرية لهم أيضا بين 03 و 04 أولاد في حين نجد أن (33،33٪) من بين القاطنين في بيوت تقليدية لهم بين 05 و 06 أولاد و كذلك بالنسبة للقاطنين وسط المزارع حيث نجد (50٪) منهم لهم بين 05 و 06 أولاد و على هذا فانه كلما تغير نوع المسكن و اتجه نحو الا تساع فان

جـــدول رقــم 12 : يبـين عـلاقـة نـوع السكـن بعـدد الأولاد .

عدد الأولاد / نوع السكن	1 _ 2	3 _ 4	5 _ 6	7 _ 8	9 _ 10	أكثر من 10	المجموع
شقق في عمارة	— —	17 %50	11 32،36	03 %8،82	03 %8،82	— —	34 %100
بيت تقليدي	04 %9،52	14 %33،33	14 %33،33	04 %9،52	04 %9،52	02 %4،76	42 %99،98
فيلا	— —	04 %66،67	01 %16،67	— —	01 %16،66	— —	06 %100
بيت قصديري	— —	04 %50	02 %25	02 %25	— —	— —	08 %100
بيت وسط مزرعة	02 %20	02 %20	05 %50	— —	01 %10	— —	10 %100
غير ذلك	—	—	—	—	—	—	—
المجموع	06	41	33	09	09	02	100

العـائـلات تميـل الـى الـزيـادة في عـدد الأولاد . وبالتـالـي فـان العـلاقـة بـين هـذيـن المتغـيريـن عـلاقـة طـرديـة .

أمـا عـن متغـير عمـل الـزوجـة ، فاننـا نـلاحـظ بأن لـه تأثـير علـى عـدد الأولاد حيـث نجـد أنـه مـن بـين العـاملات وعـددهـن (17) ، 11 لهـن بـين 03 و 04 اولاد (%64، 70) ،فـي حـين (%05،88) منهـن لهـن بـين 05 و 06 اولاد ، ونفـس النسبـة للائـي لهـن بـين 07 و 08 أولاد ، واذا تطـرقنـا الـى غـير العـامـلات وعـددهـن (83) فاننـا نجـد أن 32 منهـن لهـن بـين 05 و 06 اولاد (%38،55) (انظـر الجـدول رقـم 64 بالملحـق).

واذا توغلنـا فـي هـذا المتغـير وحـاولنـا التفصيـل فيـه لمعرفة

نوع المهنة و تأثيرها على عدد الأولاد فاننا نلاحظ مايلي أن عدد الأولاد يرتفع عند النساء اللائي يمتهن التعليم و الصحة (أنظر الجدول رقم 63 بالملحق

مع الاشارة هنا أن عائلات الاشخاص المستجوبين يعتمدون كلهم على السوق لتلبية حاجاتهم اليومية ، وبالتالي يمكن اعتبار هذه العائلات في هذا المقام عائلات استهلاكية بالدرجة الاولى ، وانها تعتمد في الغالب على ما يتحصل عليه الأب من أجر و نجد أن (67٪) من العائلات المستجوب رئيسها لها شخص واحد عامل في كل العائلة ، في حين نجد (04٪) فقط من بين الذين لهم اكثر من 03 أشخاص عاملين في العائلة . (أنظر الجدول رقم 12 بالملحق).

من خلال التحليل السابق ، والمتضمن تكوين العائلة و دورها ، وهذا من خلال كتب القراءة و الواقع المستمد من استمارة البحث نجد أن هناك تطابقا بين العائلتين وهذا من ناحية عدد الأولاد حيث نجد أن العائلة النموذجية لها 06 أبناء ، وفي المقابل نجد أن (33٪) من العائلات المستجوبة لها بين 05 و 06 أبناء ، في حين نجد أن (41٪) لهم بين 03 و 04 أبناء و هذا يعتبر تقاربا كبيرا بين العائلتين .

ونفس الشيء يمكن ملاحظته بالنسبة لدور العائلة فاذا اعتبرنا أن العائلات المستجوبة هي أصلا من المدينة فنجد أن دور هذه العائلة دورا استهلاكيا ، وهذا مطابق تماما للعائلة المدنية الوارد ذكرها في كتب القراءة .

(03 _ 06

<u>مكانة المرأة و دورها :</u> ان المرأة ذكرت في مواضع مختلفة من كتب القراءة المقررة للمدرسة الا ساسية ، وهذا في أماكن مختلفة من بينها المنزل ، المدرسة ، و العمل ، ولقد ذكرت المرأة في البيت كأم ، كجدة ، ثم كبنت ، أما في المد رسة فقد ذكرت اما كتلميذة أو كمعلمة ، لا غير وفي النهاية في العمل ، وهنا أشير بأننا نقصد بالعمل مختلف النشاطات المهنية التي تقوم بها المرأة خارج المنزل .

لكننا نلاحظ أن عدد النصوص التي تتطرق الى المرأة قليل

بالمقارنة مع عدد النصوص الاجمالية ، فاذا أخذنا كتاب السنة الاولى فاننا نجد أنه من بين 22 نص مقررة هناك حوالي 10 نصوص تذكر فيها الأم في العائلة وهذا يمثل (45،45٪) ، أما عدد النصوص التي ذكرت فيها كجدة فهي نص واحد فقط و يمثل نسبة (04،54٪) ، ونضيف الى هذا عدد النصوص التي ذكرت فيها المرأة كبنت وهي 16 نصا وتساوى (72،73٪) و نشير هنا الى أن النص الواحد قد يجمع الأم و البنت و الجدة معا ، وقد تكون الأم أو البنت أو الجدة لوحدها مع أفراد آخرين .

ونواصل مع النصوص التي تتطرق الى المرأة وهذا في كتاب القراءة العربية المقرر للسنة الرابعة حيث لا نجد سوى 11 نصا وهذا لا يساوى سوى (11،34٪) في حين نجد 21 نصا تطرق الى المرأة كأم و كبنت في كتاب القراءة الفرنسية لنفس السنة وهذا يساوى (35٪) و للتذكير فان القراءة الفرنسية يبدأ في تدريسها في هذه السنة أى السنة الرابعة أساسي ، وتنقص كلما تقدمنا مع سنوات الدراسة الى تنعدم تماما .

و دون الاطالة مع هذا التحليل الرقمي للنصوص التي تتطرق الى المرأة بصفة عامة ، وفي مكانات مختلفة شغلتها المرأة في هذه النصوص كأم ، كبنت ، كجدة ، كعاملة . . . الخ .

ان المكانة الظاهرة من خلال كتب القراءة و التي وضعت فيها المرأة هي البيت ، فمهما كانت مكانتها سواء كانت إما أو بنتا أو جدة فانها تقوم بأعمال البيت ، فاذا كانت بنتا فهي تساعد أمها في هذه الاشغال المنزلية ، وخاصة في الريف (نورة تحلب البقرة) و في موضع آخر نجد (خديجة تحت النخلة تخيط ملابس اختها) وقد اعتبرنا هذا بأنه وارد في الريف اذا ما إخذنا بعين الاعتبار الصورة المرفقة للجملة و التي تصور لنا بنتا جالسة تحت نخلة في الصحراء كما نجد أن مكان البنت قد حدد بالبيت حيث لا يسمح لها بالخروج منه وهذا ما استخلصناه من الجمل التالية :

(ليلى مع بوبي

اذهبي الى الدار).

وحسب الصورة المرفقة لهذه الجمل فان الامر صادرا عن مصطفى (أخو ليلي) ، وهذا ما يوضح لنا سلطة الأخ على أخته ، ومن هنا نفهم أن الابن يعد ليخلف اباه و البنت تعد لتخلف أمها ، وسنفصل في هذا أكثر فيما بعد .

ان المكانة الممنوحة للمرأة من خلال كتب القراءة مكانة ثانوية بالمقارنة مع المكانة الممنوحة للرجل ، وكذلك دورها فانها فانها تلعب دورا ثانويا مطابقاً للمكانة التي منحت لها .

فاذا أخذنا الأم فاننا نجد انها تلعب دورها في البيت فقط ، و حتى داخل البيت فانها تلعب دورا ثانويا ، و ذلك باقتصارها على تحضير الطعام و التنظيف الى جانب الانجاب و التربية ، وقد ذكر في نص واحد في كتاب القراءة للسنة الأولى خروج الأم لقضاء بعض الحاجات المنزلية ، وهذا في المدينة فقط ، أما في الريف فانها لا تخرج اطلاقا لكنها تساهم في العملية الاقتصادية للعائلة بقيامها ببعض الأعمال .

و اذا اخذنا الدور الرئيسي المنوط أو الممنوح الى المرأة و المتمثل في الانجاب و التربية ، فاننا نجد أن الأم تقوم الى جانب هذه المهمة ببعض الاعمال و التي يمكن اعتبارها تكميلية للأولى كونها تجرى في البيت وليس خارجه ، و المتمثلة في مساعدة الأبناء في دراستهم ، ونشير هنا بأن المستوى الثقافي للأم لم يذكر اطلاقا ما عدا في موضع واحد سبق و أن أشرنا اليه ، وهو الذى ذكر فيه بأن الأم تقرأ الجريدة و على هذا لا يمكن تحديد مستواها الثقافي .

أما المرأة كبنت فمكانتها ثانوية الى جانب اخوانها الذكور كما سلف و أن أشرنا اليه ، و دورها يتمثل في التعلم و مساعدة أمها في الاشغال المنزلية بالاضافة الى قضاء الحاجات المنزلية من الخارج ، و مرافقة أمها في الأعراس او عند الذهاب الى الحمام ، اما من ناحية النزه و الذهاب الى المدرسة فانها ترافق اخاها دائما ففي كل مرة يذكر مصطفى و هو ذاهب الى المدرسة الا و ليلي معه ، وسنفصل في هذا الموضوع اكثر في فصل آخر .

ان الجدة منحت مكانة مهمشة في المدينة ، و هذا عكس ما نجده في الريف ، حيث منحت مكانة معتبرة و ذات قيمة ، اذ انها تقوم بقص القصص و الخرافات على الأطفال في السهرات و هذا في العائلات المدنية ، أما في العائلات الريفية فانها تساهم بجزء معتبر في العملية الاقتصادية ، وقد أشرنا الى هذا عند تعرضنا الى دور العائلة ، حيث نجد أنها تقوم بصناعة الاواني من الطين و العشب ، و تقوم ببيع ماء الزهر بعد صناعته ، و بهذا نجد أن الجدة تلعب دورا معتبرا في العائلة الريفية .

و اذا حاولنا أن نتطلع الى المرأة في أماكن العمل فاننا لا نجد أي نص يتحدث عن امرأة متزوجة و لها ابناء وفي نفس الوقت عاملة ، و اذا ذكرت المرأة العاملة فانها دائما تذكر في مناصب ثانوية فقط ، ففي التعليم مثلا فاننا لا نجد مديرة بل كلهن معلمات ونفس الشيء في ميدان الصحة فانهن ممرضات و الأطباء كلهم من الرجال و هذا يعتبر تقليل من دور المرأة في المجتمع ، حيث نجد أن كتب القراءة منحتها مكانة و دورا ثانويين . و سنعود الى هذا العنصر بشيء من التفصيل عند تطرقنا الى العلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد العائلة .

و بالمقارنة مع نتائج الاستجوابات التي قمنا بها فاننا نستخلص أن هناك اختلافا كبيرا بين ما جاء في البرامج المقررة للمدرسة الاساسية و ما هو موجود في الواقع ، اذ نجد أن المرأة تلعب دورا رئيسيا و تشغل مكانة لا بأس بها في المجتمع ، وهذا سواء كان في البيت أو خارجه

باستقرائنا للجدول الموالي فاننا نجد أن المرأة تقوم بالعمل المنزلي و تشتغل في خارجه أيضا ، وهذا بنسبة (17٪) و نلاحظ هنا فيما يخص عمل المرأة أن المستوى الثقافي للزوج ليس له أي تأثير على عمل الزوجة ، أو عدمه ، حيث أن نسبة الجامعيين الذين تشتغل زوجاتهم تساوي نسبة الأميين منهم و هي (29,41٪) من مجموع الذين تشتغل زوجاتهم

جدول رقم 13 : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوج بعمل الزوجة .

المستوى الثقافي للزوج / عمل الزوجة	نعم	لا	المجموع
أمي	05 %11،90	37 %88،10	42 %100
ابتدائي	02 %09،52	19 %90،48	21 %100
متوسط	03 %37،50	05 %62،50	08 %100
ثانوي	02 %11،76	15 %88،24	17 %100
جامعي	05 %41،67	07 %58،33	12 %100
المجموع	17	83	100 %100

وكذلك المستوى الثقافي للزوجة فلا نجد له أي أثر على عملها أو عدمه ، فهذه النسبة تتساوى بين الجامعيات واللائي لهن مستوى ابتدائيا (%29،41) (أنظر الجدول رقم 65 بالملحق).

وهناك عامل قد تكون له تأثيرات على عمل الزوجة وهو الأصل ، ويقصد به أصل الزوج ، فأكبر نسبة للذين تشتغل زوجاتهم هم من الآتين من خارج الولاية أي ولاية البليدة (%52،94) ، وقد يعود هذا الى شعورهم بالتحرر من القيود الاجتماعية التي قد تعرقلهم وتمنعهم لو كانوا في ولاياتهم الأصلية ، في حين نجد (%23،53) فقط من الذين تشتغل زوجاتهم هم من بوفاريك أصلاً (أنظر الجدول رقم 61 بالملحق

بالاضافة الى عمل المرأة خارج البيت ، فاننا نجدها تقوم بقضاء الحاجات المنزلية من أماكن مختلفة (السوق ، الأروقة . . . الخ) ، وهذا بنسبة (%19) ، وهذا بعد الزوج الذي تحصل على نسبة (%55) وهذا ما يمكن استخلاصه من الجدول الموالي .

جدول رقم 14 : يبين قضاء الحاجات المنزلية

قضاء الحاجات	التكرار	النسبة المئوية
الزوج	55	%55
الزوجة	19	%19
الأولاد	14	%14
آخرون	12	%12
المجموع	100	%100

وقد لاحظنا في هذا المجال بأنه من بين 19 الذين يسمحون لزوجاتهم بقضاء الحاجات المنزلية من الخارج (%42،11) هم من بوفاريك أصلا و أن (%26،31) هم من دواوير خارجة عن بوفاريك و يمكن اعتبارها أرياف وبالتالي يمكن القول بأن للأصل أثر كبير على ترك الزوجة تخرج لقضاء الحاجات المنزلية من السوق أو من مكان آخر (أنظر الجدول رقم 62 بالملحق).

هذا عن الخروج من البيت والاشتغال خارجه أو جلب حاجات منزلية من خارجه ، أما عن دورها داخل المنزل فبالاضافة الى قيامها بالأشغال المنزلية ، فانها تكلف بأمانة خزينة العائلة و هذا بنسبة (02 %) ، وهذا ما نراه في الجدول التالي :

جدول رقم 15: يبين المكلف بأمانة الخزينة

أمين الخزينة	التكرار	النسبة المائوية
الزوج	76	%76
الزوجة	02	%02
الاب (أب الزوج)	17	%17
الأم (أم الزوج)	—	—
شخص آخر	05	%05
المجموع	100	%100

من خلال استقرائنا لهذا الجدول نجد أن المرأة تشغل مكانة ثانوية حيث أنها تأتي في المرتبة الأخيرة و هذا بعد الشخص الآخر الذى لم يحدد ، فقد يكون الابن ، وقد يكون الأخ (أخ الزوج) كما قد يكون شخص آخر تربطه علاقة بالعائلة ، وفي حالة عدم وجود هذا الشخص فتأتي في النهاية المرأة لتتكلف بهذه المهمة ، وهذا دور ثانوى ويمنح للمرأة مكانة ثانوية في العائلة .

في حين نجد بأنها تشغل مكانا أرقى اذا حللنا عنصرا آخر و هو مدى ترك المرأة مسؤولة عن البيت في حالة غياب زوجها لمدة طويلة ، وهذا ما نستخلصه من الجدول التالي :

جدول رقم 16: يبين المسؤول عن العائلة
عند غياب الأب (الزوج).

الحالة	التكرار	النسبة المائوية
الزوجة	47	%47
الابن	23	%23
البنت	—	—
شخص آخر	30	%30
المجموع	100	%100

واذا تمعنا النظر في الجدول السابق فاننا نجد بأن المرأة تحظى بنسبة كبيرة و بالتالي نجد بأن مكانتها في وسط العائلة مكانة مرموقة ولها دورا فعالا اذ نجد ها تعوض زوجها عند غيابه بنسبة(47٪)، لكن هذا لا يمنعنا من القول بأن المرأة تشغل مكانة ثانوية ، اذا ماحاولنا المقارنة بين الجدولين رقم 06 و 07 اذ نجد أنها لا تترك أمينة خزينة العائلة الا بنسبة (02٪) و هذا عند ما يكون زوجها حاضرا ، اذ هو الذى يقوم بهذا الدور بنسبة (76٪) و لكنها تفوز بالمرتبة الأولى الا اذا غاب زوجها ، وبالتالي يمكن القول بأن للمرأة دورا ثانويا بعد زوجها .

من خلال ما سبق ذكره فيما يخص كتب القراءة و ماجاء في استمارات البحث نستخلص أن كتب القراءة لو بالأحرى برامج المدرسة الأساسية أعطت المرأة و دورها و مكانتها في المجتمع مهمشة بذلك جزء كبير من المجتمع له دوره الفعال في الاقتصاد الوطني ، و مانحة اياها دورا ثانويا في المجتمع بصفة عامة سواء داخل العائلة أو خارجها ، وهذا عكس ما وجدناه في الواقع الاجتماعي الجزائرى الذى توصلنا اليه من خلال تحليلنا لاستمارة البحث ، حيث وجدناه أن المرأة عاملة و تشغل مناصب مختلفة مثل جامعيات يشتغلن في الصحة و في التعليم و قد يكن طبيبات و أستاذات في الثانوى ، ففيما يخص العاملات في الصحة فنسبتهم كبيرة جدا (80٪) ، من بين الجامعيات (أنظر الجدول رقم 66 بالملحق).

و نجد أن للمرأة دورا أساسيا داخل المنزل بمشاركتها بعملها، و تركها مسؤولة و أمينة خزينة في العائلة بعد زوجها و لو بنسب قليلة ، لكنها منحت مكانة و دورا مخالفا لذلك الذى صورته المدرسة الجزائرية .

ان برامج المدرسة الاساسية قللت من القيمة الاجتماعية للمرأة ، مخالفة بذلك الواقع المعاش دون اظهار الهدف من ذلك، أهو محاولة تغيير هذا الواقع و ذلك باعطاء صورة يرغب

في الوصول اليها مستقبلا ، أو صورة واقع أهمل الدهر عليه و شرب ، واذا صدق القول الثاني فانه يمكن القول بأن المدرسة لا تساير الواقع المعاش و بالتالي تترك التلميذ يعيش في واقع غير الذى يعيشه في مجتمعه .

و في خاتمة المطاف يمكن القول بعدم مطابقة البرامج للواقع فيما يخص مكانة ودور المرأة .

<u>العمل وقيمته الاجتماعية</u> : ان عدد النصوص التي تتطرق الى العمل قليلة جدا بالمقارنة مع نصوص أخرى حيث بلغ عددها في كتب القراءة باللغة العربية 104 نصا ، وهذا يساوى (15،50 %) من مجموع النصوص المقررة ، في حين لا تتعدى نسبة (11،96 %) في كتب اللغة الفرنسية ، هذا عن التحليل العددى للنصوص التي ذكرت فيها مهن مختلفة ، (أنظر الجدول رقم 01 بالملحق).

و اذا حاولنا الغور في وسط هذه المهن محاولين معرفة المفضلة منها و التي تم التركيز عليها في النصوص ، فاننا نجد في المرتبة الأولى مهنة الفلاح حيث ذكرت في 20 نصا من النصوص العربية التي تطرقت الى المهن و التي عددها 104 ،كما سلفت الاشارة اليه (19،23 %) ، في حين نجد أن النصوص التي ذكرت فيها مهنة الطب (الطبيب) لا تتعدى نسبتها (11،54 %) (أنظر الجدول رقم 02 بالملح

ومن هنا نجد أن كتب القراءة حاولت اعطاء قيمة اجتماعية لمهنة الفلاحة ، وهذا أكبر بكثير من المهن الأخرى التي ذكرت في كتب القراءة ثم تأتي بعدها التجارة بنسبة (10،58 %) ، و قللت من القيمة الاجتماعية لمهن أخرى مثل البناء الذى ذكر في نص واحد فقط (0،96 %) ، و نقص النسبة لطبيب الأسنان ، أما المهندس فانه لم يذكر اطلاقا في كتب القراءة .

ان ما تحصلنا عليه من نتائج تحليل استمارة البحث هو عكس ما جاء في كتب القراءة تماما ، حيث أن (22،62 %) من المستجوبين يفضلون مهنة مهندس لابنائهم ويضعونها في المرتبة الأولى ثم تأتي

بعدها مهنة الطب بنسبة (16،67٪)، في حين نجد مهنة الفلاحة منعدمة في الاختيار الأول وتظهر لنا في الاختيار الثاني بنسبة (01، 28٪)، وفي الاختيار الثالث بنسبة (02،70٪)، كما أن الأعمال الادارية لم تحظ بنسب كبيرة حيث لم تتجاوز (05،95٪)، في الاختيار الأول و (08، 97٪) في الاختيار الثاني (أنظر الجدول رقم 76 بالملحق).

ومن هنا يمكننا القول بأن هناك عدم تطابق واضح فيما يخص العمل وقيمته الاجتماعية حيث نجد أن كتب القراءة حاولت اعطاء قيمة اجتماعية لمهنة فقدت قيمتها في الواقع وهي مهنة الفلاحة . ان المجتمع الآن يعطي قيمة أكبر للمهن التقنية التخصص والعالية المستوى مثل مهنة المهندس، وأشير هنا الى أن هذه المهنة تم اختيارها في كل التخصصات بما فيها المهندس الفلاحي، في حين نجده يهمل تماما مهنة الفلاحة البسيطة المستوى والمتمثلة في الفلاح البسيط، حيث لم يتم اختيارها الا بنسبة قليلة جدا .

واذا قارنا هذا بالمهن الحرة فاننا نجد عدم تطابق آخر حيث أنه اذا قمنا بجمع عدد النصوص التي تطرقت الى المهن الحرة بمختلف تخصصاتها فاننا نجد 21 نصا وهذا يساوى (20، 19٪)، في كتب اللغة العربية و 14 نصا في كتب اللغة الفرنسية وهذا يساوى (28،00٪). في حين لم تختر الا بنسبة (16،67٪) من طرف المستجوبين وبذلك نجد أن كتب القراءة تحاول تغيير نظرة المجتمع الى القيمة الاجتماعية للمهن جاعلة في المقام الأول المهن الحرة المربحة والتي لاتتطلب مستوى ثقافي عالي، كالتجارة، وأعمال الكهرباء، والميكانيك... الخ .

ان المجتمع يفضل المهن التي تعتمد اعتمادا كليا على المستوى الدراسي العالي، وهذا استنتاجا توصلنا اليه من تحليلنا لاستمارة البحث، وجاءت برامج المدرسة الأساسية مخالفة ذلك، ومانحة قيم اجتماعية مغايرة لتلك السائدة في المجتمع هادفة الى تغيير ما هو موجود في المجتمع وهذا عن طريق المتلقين لمحتوى ما جاءت به هذه المدرسة من برامج دراسية .

خـــلاصـــة الفصـل الثانـــــي
البـــــــاب الثاني

06 ـ 04) العائلـة تلك النواة الاساسية في تكوين المجتمـع ، و كمـا يجعـل منها ماركـس ومن وضعيتهـا (وضعية العائلـة في مجتمـع مـا مقياسـا لقيمـة هذ ا المجتمـع) كمـا أنـه لا أحـد منـا ينكـر التأثير الذى تقوم بـه العائلـة فـي الطفـل عنـد نشأتـه ، ولـذا فهـي تشترك مـع المدرسـة فـي وظيفـة التنشئـة ، وبالتالي قـد تتصـادم فيمـا بينهـا لهـذا قمـت بتحليل العائلـة النموذجيـة وهي المذكورة فـي كتـب القراءة ، و مكوناتهـا و دورهـا ، مـركـزا في هذا الفصـل علـى مكانـة المرأة في وسـط هـذه العائلـة و دورهـا فيهـا و في المجتمـع بصفـة عامـة كـل هـذا مـن خلال نصـوص القراءة المقررة في كتب القراءة باللغتين العربيـة و الفرنسية مـع ربط مـا توصلت اليه مـن نتائج تحليل محتوى هذه النصوص ، بما توصلت اليه من نتائج تحليل استمارة الاستبيان بعد ملئهـا و تفريـغ بياناتهـا ، و توصلـت الى أن العائلة النموذجية تتطابق جزئيـا مـع العائلـة الموجودة فـي الواقـع ، عكس مـا وجدناه بالنسبـة لمكانـة المرأة و دورهـا فهـي مخالفـة تمـامـا لبعضهـا البعـض .

الفصل الثالث

العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة

الباب الثاني

تحليل محتوى البرامج ومقارنته بنتائج الاستمارة

الفصل الثالث

العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة

قبل التوغل في دراسة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين مختلف أفراد العائلة ، يجدر بنا أن نقوم بدراسة رقمية ان صح التعبير للنصوص التي ذكرت فيها هذه العلاقة ، فبتمعننا في الجدول رقم 03 بالملحق ، والذي يعطينا صورة عن عدد النصوص التي تتطرق الى هذه العلاقة ، فاننا نجد أن مجموع النصوص التي ذكرت فيها هذه العلاقة لا تتجاوز 194 نصا في كتب القراءة العربية ، وهذا لا تتجاوز نسبته (28،91 ٪)، و 45 نصا في كتب القراءة الفرنسية ، و نسبة ذلك الى مجموع نصوص اللغة الفرنسية يساوي (10،76 ٪).

واذا حاولنا دراسة هذه الارقام و تقسيمها على مختلف الاطوار فاننا نجد أن أكبر نسبة توجد في الطور الأول وهذا في كتب اللغة العربية ، حيث أنه من بين 194 نصا تتطرق الى العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة ، نجد 151 نصا منها في الطور الأول (77،83 ٪)، في حين لا تزيد عن 36 نصا في الطور الثاني (18،56 ٪)، وفي الطور الثالث نجدها تقريبا منعدمة اذ لا تتجاوز 07 نصوص ، (03،61 ٪).

هذا فيما يخص كتب القراءة العربية ، أما في كتب اللغة الفرنسية و التي يبدأ في تدريسها مع بداية الطور الثاني فاننا نلاحظ أن نسبة (80 ٪) من النصوص التي تتطرق الى هذه العلاقات محصورة في الطور الثاني (36 نصا) ، والبقية والتي تساوي نسبتها (20 ٪) موجودة في الطور الثالث والأخير (أنظر الجدول رقم 03 بالملحق).

و اذا تمعنا النظر في هذه النسب و الأرقام الموجودة في الجدول المشار اليه أعلاه ، فاننا نستخلص نتيجة منطقية وهي أن النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي و تعطينا صورة عن العلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد العائلة تنقص كلما تقدمنا في السنوات و الأطوار وهذا تماشيا مع سن الطفل و قدرته على تفهم المجرد و الملموس .

ففي السنوات الأولى نجد أنها تنحصر في المحيط العائلي للطفل ، ثم تخرج عن نطاق ذلك لتميل أكثر الى التجريد (أنظر الجداول رقم 04 و 06 السابقين).

هذا عن التحليل الرقمي للنصوص ذات الصلة بالعلاقات العائلية ، أما عن نوعية هذه العلاقات فاننا سنقوم بدراستها مجتمعة في مختلف أطوار المدرسة و كل علاقة على حدة ، وهذا في العناصر التالية :

07 — 01) علاقة الزوج بالزوجة : ان هذه العلاقة قليلة جدا كما توضحها لنا الأرقام الموجودة في الجدول رقم 03 بالملحق ، فاذا أخذنا عدد النصوص التي تدور أحداثها بين الزوج و الزوجة على انفراد فاننا نجد أنه من بين 194 نصا تتحدث عن العلاقات بين أفراد العائلة الواحدة نجد 05 نصوص فقط تحدثنا عن هذه العلاقة و بالمقابل نجد 55 نصا تذكر فيها هذه العلاقة لكن في وسط عائلي أي يكون كل أفراد العائلة مذكورين فيها .

ان هذه العلاقة مبنية على أساس المحبة و التعاون و الاحترام المتبادل و لا تظهر أبدا العلاقة السلطوية من الزوج على زوجته حيث أنه لم يرد في أي نص علاقة سيطرة من الزوج على زوجته ما عدا في نص واحد أين ظهرت العلاقة على أنها مبنية على الخصام و الكره من طرف الزوج نظرا لكون زوجته ساذجة و بالتالي فهو يحاول التخلص منها بأية طريقة ، أما في باقي الكتب فلم نعثر على أي نص يبين لنا سوء تفاهم بين الطرفين ، كما أننا لم نجد إي نص يحدثنا عن

مساعدة الزوج لزوجته في أعمالها البيتية ولا مساعدة الزوجة لزوجها في أشغاله خارج البيت ، ومن هنا نفهم بأن هناك تقسيم للعمل فالزوج يشتغل خارج البيت والزوجة تشتغل داخله وعند مجيء الزوج الى المنزل فانه يرتاح ، كما أن هناك احترام من الزوجة ناحية زوجها فهي تنتظره محضرة له كل ما يحتاجه ، وهذا ما نستخلصه من أحد النصوص في كتاب القراءة للسنة الثالثة :

- خالد : أين العشاء يا أمي ؟ أنا جوعان

- الأم : انتظر حتى يأتي أبوك .

اذن فالزوجة تحترم زوجها و تعلم أبناءها احترام اباهم .

و ما نلاحظه أيضا هو أن الزوج هو المسؤول و المفكر و المنفذ لكل عمل يقام به في العائلة ، حيث أننا لم نجد أي نص يتحدث عن عمل الزوجة خارج البيت ، و نفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لترك الزوجة مسؤولة عند غياب الزوج وكذلك فيما يخص أمانة الخزينة حيث أننا نجد أن الخزينة هي دائما بيد الزوج وهو الذي يقوم بتلبية كل حاجيات العائلة وهذا قد يعود الى كون الزوج هو العامل الوحيد في العائلة .

ان مشاهدة التلفزة و الاستماع للموسيقى لم يذكر اطلاقا في كتب القراءة ، ولهذا لا يمكن قياسهما في هذا المجال .

ان علاقة الزوج بزوجته تظهر لنا من خلال جداول عديدة و مجالات مختلفة ، فمن بين 100 مستجوب نجد (76 %) يتركون الخزينة بين يدي زوجاتهم نظرا للثقة التي يضعها فيها (جدول رقم 15) ، ونفس الشيء نلاحظه بالنسبة لمسؤولية البيت عند غياب الزوج وهذا بنسبة (47 %) ، يتركون هذه المسؤولية لزوجاتهم و يعللون هذا سواء بصغر سن الاطفال (46،81 %) ، أو لحسن تصرفها (23،40 %) (جدول رقم 16 بالملحق)

أما الذين لا يتركون هذه المسؤولية للزوجة فيعللون هذا بعدم خروج الزوجة من البيت بنسبة (26،08 %) لدى المستجوبين الذين يتركون أبناءهم الذكور مسؤولين عن البيت عند غيابهم (جدول 17 بالملحق)

ونسبة (13,33٪) لدى المستجوبين الذين يتركون أشخاصا آخرين في مكانهم (الجدول رقم 19 بالملحق)، وإذا حاولنا معرفة نوع الشخص الآخر الذي يترك مسؤولا عن البيت عند غياب الزوج فانه غالبا ما يكون الأب (أب الزوج) وهذا بنسبة (86,67٪) ثم تأتي بعده الأم (أم الزوج) (06,67٪)، وفي النهاية نجد الأخ أو أحد الأقارب بنسب متساوية لا تتجاوز (03,33٪) (جدول 18 بالملحق).

ان المستجوبين الذين يستمعون للموسيقى (36٪) من مجموع المستجوبين (جدول رقم 20 بالملحق)، منهم (36,11٪) يفضلون سماعها مع زوجاتهم فقط، في حين (55,55٪) يفضلون سماع الموسيقى مع الزوجة والأولاد (جدول 22 بالملحق)، نفس الملاحظة نلاحظها بالنسبة لمشاهدة التلفزة حيث نجد (22,22٪) يفضلون مشاهدة التلفزة مع زوجاتهم لوحدهم (جدول 24 بالملحق)، ومن بينهم من يفضل مشاهدة الأفلام فقط مع زوجاتهم (53,85٪) (جدول رقم 74 بالملحق)، وبقية البرامج مع افراد العائلة.

اما عن قضاء الحاجات من خارج المنزل فان (19٪) يعتمدون على زوجاتهم في قضاء هذه الحاجات (جدول رقم 14).

من خلال هذا التحليل نجد أنه يعتمد على الزوجة في حالات عديدة وهذا سواء داخل البيت أو خارجه وذلك في تلبية متطلبات البيت رغم أن (17٪) فقط من المستجوبين يسمحون لزوجاتهم بالعمل خارج البيت، وهناك علاقة ودية بين الزوج وزوجته فلا يوجد لأية دكتاتورية في هذه العلاقات بل أن الزوج يعطي أهمية كبيرة لزوجته حيث يترك لها مسؤولية البيت عند الغياب ويجعلها أمينة خزينة، ويسمح لها بالعمل خارج البيت، وهذا ما يؤكد أن العلاقة التي تربط بين الزوجين هي علاقة ود واحترام بينهما.

07 ـ 02) علاقة الأب بالأبناء :

07 ـ 02 ـ 01) علاقة الأب بالذكور: قبل أن نتوغل في الحديث عن هذه العلاقة التي تربط الأب بأبنائه الذكور نتمعن في الجدول رقم 03 بالملحق

الذي يعطينا صورة بالأرقام عن هذه العلاقة ثم نحللها فيما بعد ، فاذا ما تمعنا النظر في الأرقام التي يحتوى عليها هذا الجدول نجد أنها تبدأ من السنة الثانية و هذا برقم كبير نوعا و تبدأ في النقصان الى أن تصبح تقريبا منعدمة في السنة التاسعة و هذا تماشيا مع النصوص التي تتطرق الى الحياة العائلية ففي السنة الأولى نجد أنه من بين 19 نصا تتحدث عن العلاقات بين أفراد العائلة نجد أنه لا يوجد أي نص يتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور على حدة و انما في كل مرة يكون الأب بين أبنائه ذكورا و اناثا و سنرى هذا فيما بعد . أما في السنة الثانية فمن بين 75 نصا تتطرق الى مختلف العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة نجد أن 07 نصوص فقط تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور وهذا العدد يمثل نسبة (09،33 ٪) ، وهذه نسبة ضئيلة بالمقارنة مع العدد الاجمالي لهذه النصوص ونفس الشئ بالنسبة لكتاب السنة الثالثة فاننا نلاحظ أنه من بين 57 نصا تتحدث عن العلاقات الاجتماعية نجد 06 نصوص فقط تحدثنا عن هذه العلاقة التي تربط الأب بأبنائه الذكور و هذا يساوى نسبة (10،53 ٪) ، و دون الاطالة مع هذه الأرقام بالتفصيل (أنظر الجدول رقم 03 بالملحق) ، نتطرق اليها في الطورين الثاني و الثالث كل على حدة ، و سنوات كل طور محمولة ، ففي الطور الثاني نجد أن كتب القراءة الثلاث باللغة العربية تحتوى على 36 نصا تتحدث عن هذه العلاقات التي تربط بين أفراد العائلة الواحدة ، ومن بين هذا العدد نجد أن 09 نصوص فقط تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور و هذا يساوى نسبة (25 ٪) وفي نفس الطور لكن هذه المرة في كتب القراءة الفرنسية نجد أنه من بين 36 نصا يتحدث عن العلاقات الاجتماعية ، 04 نصوص فقط تتحدث عن علاقة الأب بالذكور وهذا لا يمثل سوى (11،11 ٪) ، أما في الطور الثالث و الأخير فاننا نجد في كتب القراءة باللغة العربية 07 نصوص تصف لنا العلاقات الاجتماعية في اطار عائلي ومن بين هذا العدد نجد 03 نصوص تحدثنا عن العلاقة التي تربط الأب بأبنائه الذكور (42،86 ٪) ، وفي نفس الطور

لكن في كتب القراءة بالفرنسية نجد أن عدد النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا يتجاوز 09 نصوص، إما تلك التي تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور فلا تتعدى نص واحد (01) وهذا يمثل نسبة (11،11٪)،

هذا فيما يخص التحليل الكمي لهذه العلاقة، أما عن طبيعة هذه العلاقات أو بالأحرى نوعيتها، فان هذه النصوص تصف علاقات الأب بالابناء الذكور من خلال الحديث الذي يدور بينهما أو من خلال تصرف الأب نحو هذا الابن و العكس، ومن هنا نستخلص أنهما كانت مبنية كلها على الود و المحبة المتبادلة، و التعاون بينهما خاصة في الريف، ما عدا في نص واحد أين لاحظنا عدم تفاهم بينهما وهذا في نص تحت عنوان (خاصمت أبي) .

كما سلف وأن ذكرنا فان هذه العلاقة مبنية على التعاون لكن هذا التعاون محدود حيث أننا لم نعثر على أي نص يذكر مساعدة الأب لأبنائه في دراستهم و لا حتى توجيههم، ويتعدى هذا الى عدم السؤال عنهم حتى في المدرسة كونهم تلاميذ مجتهدين .

أما عن سلطة الأب على أبنائه من الجنسين فانها سلطة ديمقراطية فهو يتحاور معهم في أشياء كثيرة، ولا يفرض عليهم أي شيء، وقد ورد في نص عن اختيار المهنة أن " روبنسون" أراد أن يكون بحارا وهذا عكس رغبة أبيه الذي يرغب في أن يكون محاميا، ولكن رغم هذا لم يرغمه بل تركه يحقق آماله، ان سلطة الأب الدكتاتورية و التي كانت معهودة غير واردة البتة في كتب القراءة باللغتين .

ان الابناء الذكور ينجحون في دراستهم، وفي نهاية السنة يقضون عطلهم بعيدا عن المنزل، وهذا سواء في الريف لدى عمهم، أو في المخيم الصيفي، وكذلك في نزه رفقة الأب، وفيما يخص النزه نجدها حتى في أوقات الفراغ اليومية و الاسبوعية، فمصطفى يصحب أباه في نزه عديدة .

و اذا حاولنا ربط هذا بما تحصلنا عليه من دراستنا التطبيقية

فاننا نجد أن المستجوبين تربطهم علاقات مختلفة بأبنائهم الذكور، وبدءا بالنزه حيث أننا نلاحظ ملاحظة أولى وهي أن (59٪) من المستجوبين يصطحبون أبناءهم الذكور عند ذهابهم الى السوق في حين لا نجد سوى (07٪) من الذين يفضلون اصطحابهم الى السينما، أنظر الجدول التالي :

جدول رقم 17 : يبين اصطحاب الاب للابناء عند الخروج الى أماكن غير مكان العمل .

الجنس / المكان	ذكور		اناث	
	نعم	لا	نعم	لا
السوق	59	41	32	68
المسرح	22	78	18	82
السينما	07	93	02	98
الملعب	12	88	02	98
المسجد	35	65	05	95
أماكن اخرى	51	49	44	56

كذلك نلاحظ أن (02٪) فقط من المستجوبين يستمعون للموسيقى مع أبنائهم (جدول رقم 20 بالملحق) ، و (01٪) فقط يشاهد التلفزة مع أبنائه (جدول رقم 21 بالملحق) ، وفي هذه النقطة ذكر في نص واحد مشاهدة التلفزيون من طرف الأب و الابناء و الجد في الوقت الذى كانت تبث فيه مقابلة في كرة القدم .

و اذا حاولنا أن نفصل في هذا و أردنا الاطلاع على نوع البرامج التي يفضل مشاهدتها مع الأبناء الذكور ، فاننا نلاحظ أن الآباء يفضلون مشاهدة البرامج الاخبارية و الثقافية و المنوعات و كذلك الأفلام (أنظر الجدول رقم 74 بالملحق) .

ان هذه الصور تبين لنا أن العلاقة التي تربط بين الآباء و الأبناء الذكور تتميز بالحوار و الاتصال الدائم فيما بينهم كون الأب غالبا ما نجده يتدخل في اختيار الابن للوظيفة

ولكن بنسب قليلة ، وحتى نوع التدخل فانه يتميز بالتوجيه أي أن الأب يوجه ابنه عند اختياره للوظيفة وهذا ما يبينه لنا الجدول التالي :

جدول رقم 18 : يبين تدخل الاب في اختيار الابن للوظيفة .

التدخل / الجنس	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الارغام	نوع آخر		
الذكور	42 %42	06 %06	— —	52 %52	100 %100

و باستقرائنا لهذا الجدول نجد أن (48 %) من المستجوبين يتدخلون في الوظائف التي يختارها أبناءهم ، لكن من بين هؤلاء نجد (87،50 %) يتدخلون لتقديم توجيهات فقط لأبنائهم و (12،50 %) يتدخلون بالارغام وهذا ما يبين لنا أن سلطة الأب هنا هي سلطة ديمقراطية كونه يتبع المشاورة مع أبنائه ويقدم لهم المشورة عند طلبها ويتدخل لتوجيههم ، أما عن العقوبة في حالة الخطأ فان الاغلبية يميلون الى التأنيب واللوم على الأبناء عند ارتكابهم لأخطاء جسيمة ، وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي :

جدول رقم 19 : يبين طريقة معاقبة الابناء عند خطئهم .

الطريقة / الجنس	التأنيب	الضرب	الحرمان	شئ آخر	المجموع
الذكور	59 %59	22 %22	15 %15	04 %04	100 %100

و نواصل مع علاقة الأب بأبنائه الذكور حيث نجد أن الأب يسمح لأبنائه الذكور بممارسة الرياضة وهذا بنسبة كبيرة نستخلصها من الجدول التالي :

جدول رقم 20 : يبين موافقة الاباء على ممارسة الابناء للرياضة

الحالة	نعم	لا	المجموع
ممارسة الابناء للرياضة	82 %82	18 %18	100 %100

واذا حاولنا الغور في أعماق هذه الارقام لمعرفة ما هو نوع الرياضة المفضل و المختار من طرف الآباء لأبنائهم فاننا نجد أن (35،36 %) يفضلون كرة القدم وهذا قد يعود لقيمتها الاجتماعية في المجتمع الجزائري ، بينما نجد (01،22 %) يفضلون كرة السلة (أنظر الجدول رقم 26 بالملحق).

هذا بالنسبة للذين يوافقون على ممارسة أبنائهم للرياضة أما الذين يرفضون هذه الممارسة فان (66،67 %) يرون بأنها تلهي عن الدراسة ، (أنظر الجدول رقم 25 بالملحق).

ونفس الشيء يمكن ملاحظته فيما يتعلق بالنزه المنظمة من طرف المدرسة حيث نجد من يرفض السماح لأبنائه الذكور بالمشاركة في هذه النزه وهناك من يسمح بها (أنظر الجدول التالي).

جدول رقم 21 : يبين موافقة الآباء على مشاركة أبنائهم في النزه .

الحالة	نعم	لا	المجموع
السماح بالمشاركة في النزهة	94 %94	06 %06	100 %100

واذا ما حاولنا معرفة سبب رفض الآباء مشاركة أبنائهم في تلك النزه المنظمة من طرف المدرسة ، فان نسبة (66،67 %) من الذين يرفضون هذا ينظرون اليها على أنها تلهي عن الدراسة ، و (1،66 %) يرجعون هذا الى عدم ائتمانهم على أبنائهم عند خروجهم في النزه .

كما نجد أيضا أن الآباء ينظرون نظرة خاصة الى لباس أبنائهم و يفضلون نوعا عن آخر ، وهنا أفتح قوسا لأقول بأن هذه الرغبة لا تعني تدخل الآباء لفرض نوع معين من اللباس على الأبناء و انما يفضلون هذا النوع أو ذاك و ينصحون به ، أما عن النوع المفضل لدى البعض منهم فهو اللباس الحديث (22٪)، و الأغلبية يفضلون عدم التدخل و يتركون الحرية للأبناء ، وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي :

جدول رقم 22 : يبين نوع اللباس المفضل لدى الآباء لأبنائهم.

نوع اللباس	التكرار	النسبة المائوية
التقليدي	09	09٪
الحديث	22	22٪
الموضة	08	08٪
حسب رغبتهم	61	61٪
المجموع	100	100٪

ان ما يزيد تأكيدنا على أن علاقة الأب بأبنائه الذكور علاقة حسنة وتتميز بالديمقراطية هو أن الأب يترك للابن فرصة للشعور بشخصيته و أنه يعتبر مسؤولا هو الآخر عن البيت ، وهذا من خلال تركه مسؤولا عند غياب الأب عن المنزل لمدة طويلة وهذا بنسبة (23٪) (أنظر الجدول رقم 16) ، و السبب في ترك الابن مسؤولا يعود الى أسباب عدة حسب المستجوبين فمنهم من يعوز هذا الى كونه هو الأكبر (56،52٪) ، و منهم من يرد هذا الى عدم خروج الزوجة من البيت(26،08٪) (أنظر الجدول رقم 17 بالملحق).

من خلال تحليل المحتوى الخاص بكتب القراءة ، و تحليل نتائج الاستمارة نجد أن هناك تطابقا بين الكتب و الواقع من حيث كون هذه العلاقات تتميز بالديمقراطية و التحاور بين الآباء و الأبناء ، ولو أنها تظهر في الواقع أكثر اتساعا حيث أنها شملت ميادين عدة ، حتى تلك التي أهملت من طرف الكتب أو بالأحرى البرامج المدرسية .

07 ـ 02 ـ 02) علاقة الأب بالابنات: بملاحظتنا للجدول رقم 03 بالملحق فاننا نجد أن عدد النصوص التي تحدثنا عن علاقة الأب ببناته قليلة جدا بمقارنتها مع النصوص التي تتعرض الى علاقة الأب بأبنائه الذكور، حيث أننا نجد أنه من مجموع كتب القراءة المقررة للمدرسة الأساسية باللغة العربية لا يتعدى عدد النصوص التي تتطرق الى علاقة الأب ببناته 05 نصوص، وبالمقابل نص واحد بالفرنسية، واذا أخذنا كل سنة على حدة نجد أنه في السنة الأولى ذكرت هذه العلاقة في نص واحد من بين 19 نصا تحدثنا عن العلاقات الاجتماعية بين افراد العائلة، وهذا يساوي (05،26٪)، أما في السنتين الثانية و الثالثة فهي غير مذكورة اطلاقا، كما ذكرت في السنة الرابعة في 03 مواضع من بين 24 نصا، وهذا يساوي(12،50٪)، وفي النهاية نجد نصا واحدا من بين 10 نصوص في السنة الخامسة يتطرق الى هذه العلاقة وهذا يساوي(10٪)، أما الباقي و اقصد هنا في بقية النصوص فهي منعدمة تماما، أما في كتب القراءة الفرنسية فلم يرد هذا سوى في نص واحد من نصوص السنة الخامسة من بين 10 نصوص تتحدث عن العلاقات بين مختلف أفراد العائلة (10٪).

هذا اذا أخذنا بعين الاعتبار النصوص التي يذكر فيها الأب مع البنات على حدة أي أن الأب يكون منفردا مع البنات فقط، أما اذا أخذنا بعين الاعتبار النصوص التي يكون فيها الأب مع الابناء من الجنسين، فاننا نلاحظ استقرار هذه النسب، أي أنها تبقى منخفضة حيث نجد أنه في الطور الأول من المدرسة الأساسية ذكرت هذه العلاقة في 15 نصا من بين 151، وهذا يساوي (09،93٪) بأما في الطور الثاني وذلك في كتب القراءة العربية فانه تم ذكر هذه العلاقة في نص واحد من بين 36 نصا تطرقت الى العلاقات الاجتماعية وهذا لا يتجاوز نسبة (02،78٪)، و تنعدم في النصوص العربية في الطور الثالث وكذلك في كتب القراءة الفرنسية .

مع الاشارة هنا الى أن هذه العلاقات تتميز بالمودة

و المجهسة ، ولم يرد أي شيء في نصوص القراءة باللغتين عن مساعدة الأب لبناته في دراستهن، ولا حتى توجيههن و الاتصال بالمعلمين للسؤال عنهن ، وكذلك فيما يخص طريقة معاقبتهن في حالة الخطأ .

أما فيما يخص النزه فقد ورد في نص واحد يتحدث عن نزهة نظمت من طرف المدرسة لحديقة الحيوانات بالعاصمة ، وهناك فتيات حيث ورد ذكر اسم زينب التي تسأل معلمها عن زيارة قسم الحيوانات وفي نص آخر تحدث عن نزهة عائلية في نهاية الأسبوع، وهنا نستخلص أن الأب يسمح لبناته بالمشاركة في النزه المنظمة من طرف المدرسة أو ينزههن هو شخصيا .

هذا فيما يخص جانب الكتب أي كتب القراءة ، أما الجانب الثاني و المتعلق بالمستجوبين فإننا نجد أن الأب يقدم مساعدته لأبنائه من الجنسين على السواء ،وهذا بنسبة(43٪) ، وهنا يدخل أيضا عامل المستوى الثقافي للآباء فمن بين الذين يقدمون المساعدات لأبنائهم في دراستهم نجد (34،88٪) لهم مستوى ثانوي ، و (25،58٪) لهم مستوى جامعي ، وإذا حاولنا معرفة نوع هذه المساعدة فإننا نستنتج أن (30،23٪) يفضلون حل تمارين أبنائهم و (48،34٪) يفضلون طرقا أخرى لمساعدة أبنائهم مثل شرح الدرس واعطائهم تمارين غير تلك التي منحت لهم في القسم(أنظر الجدولين 09 و 10 بالملحق).

جدول رقم 23 : يبين علاقة المستوى الثقافي بمساعدة الابناء في دراستهم.

المستوى الثقافي / مساعدة الاولاد	التكرار				المجموع
	نعم	٪	لا	٪	
أمي	05	٪11،90	37	٪88،10	42 ٪100
ابتدائي	08	٪38،10	13	٪61،90	21 ٪100
متوسط	04	٪50	04	٪50	08 ٪100
ثانوي	15	٪88،24	02	٪11،76	17 ٪100
جامعي	11	٪91،67	01	٪08،33	12 ٪100
المجموع	43	—	57	—	100

و نواصل مع المستجوبين حيث نجد أن (19٪) منهم يتصلون بالمعلمين للاستفسار عن أبنائهم و عن وضعيتهم في الدراسة ، دون تمييز بين الجنسين ، وهنا نحاول معرفة مدى تأثير المستوى الثقافي للأب على عامل الاتصال بالمعلمين حيث نجد أنه من بين 51 مستجوب يفضل الاتصال بالمعلمين نجد (15،69٪) منهم جامعيين ، و (31،37٪) أميين (الجدول رقم07 بالملحق) ، ونفس الشئ سنقوم به مع أولئك الذين يرفضون الاتصال بالمعلمين ، حيث يرجع هذا الى عدم كفاية الوقت (61،70٪) (أنظر الجدول رقم 40 بالملحق).

ان من صور اهتمام الأب بأبنائه الدارسين محاولة الاطلاع على كل ما يجري بالمدرسة التابع اليها ابنه ، وما يسهل هذا انخراطه في جمعية أولياء التلاميذ ، ولكن هذا عكس ما هو موجود في الواقع ، حيث أن (81٪) من المستجوبين لا ينتمون الى هذه الجمعيات ، ومن هؤلاء نجد (12،35٪) منهم جامعيين) أنظر الجدول رقم11 بالملحق).

ان المستجوبين يفضلون مهنة التعليم لبناتهم وهذا بنسبة (39٪) ، و تأتي بعدها المهن الحرة بنسبة (22٪) (أنظر الجدول 77 بالملحق أما عن طريقة اختيار المهنة وحتى فرع التعليم فاننا نجد أن (69٪) يختارون المهنة بتدخل من الأب ، و هذا التدخل غالبا مايكون توجيهيا فقط و هذا ما يوضحه لنا هذا الجدول :

جدول رقم24 : يبين تدخل الأب في اختيار ابنته للوظيفة

الجنس / التدخل	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الارغام	نوع آخر		
الاناث	33	35	01	31	100
	٪33	٪35	٪01	٪31	٪100

ان(44 ٪) من المستجوبين يصطحبون بناتهم الى أماكن غير أماكن العمل وقد تكون أماكن للتنزه ،مثل حدائق التسلية ،

أو أماكن أخرى دون تحديد ، في حين نجد أن (02٪) يصطحبونها الى السينما ، (أنظر الجدول رقم 17) ، ودائما في اطار النزه فاننا نجد أن (50٪) من المستجوبين يرفضون مشاركة بناتهم في النزه المنظمة من طرف المدرسة وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي :

جدول رقم25 : يبين موافقة الآباء على مشاركة بناتهم في النزه المنظمة من طرف المدرسة .

الحالة	نعم	لا	المجموع
الموافقة على نزهة البنات	50 ٪50	50 ٪50	100 ٪100

ان الرافضين لمشاركة بناتهم في النزه المدرسية يعللون هذا بأسباب عديدة من بينها الاختلاط (20٪) ، وكون البنت لا تخرج لوحدها (28٪) (أنظر الجدول رقم30 بالملحق) ، و البعض الآخر يعلل ذلك بكونه هو الذي ينزه بناته .

و عند استطلاعنا على تدخل الآباء في تحديد لباس الابناء ذكورا و اناثا ، وجدنا أن (61٪) من المستجوبين لا يتدخلون في هذا الجانب و يتركون الحرية للابن سواء كان بنتا أو ذكرا ، بينما (22٪) يفضلون اللباس الحديث لأبنائهم .

كما أننا لاحظنا عند تحليلنا لنتائج الاستمارة أن (70٪) من المستجوبين لا يسمحون لبناتهم بممارسة الرياضة ، ومن بين هؤلاء نجد (55،71٪) يعللون هذا الرفض بقولهم أن الرياضة ليست للنساء ، وانما هي خاصة بالرجال (الجدول رقم 28 بالملحق) ، أما الذين يسمحون لبناتهم بممارسة الرياضة فان(33،33٪) يفضلون السباحة ، بينما (23،33٪) يفضلون التنس(الجدول 27 ط

جدول رقم26 : يبين موافقة الاباء على ممارسة بناتهم للرياضة

الحالة	نعم	لا	المجموع
ممارسة الرياضة من طرف البنات	30 ٪30	70 ٪70	100 ٪100

أما عن عقاب البنات عند الخطأ فان أغلبية أفراد العينة يميلون الى التأنيب (61٪)، والبعض منهم فقط يلجأ الى الضرب وهذا الجدول يوضح لنا ذلك.

جدول رقم 27 : يبين طريقة معاقبة البنات عند الخطأ.

الحالة	التأنيب	الضرب	الحرمان	شيء آخر	المجموع
طريقة معاقبة	61	17	18	04	100
البنات	٪61	٪17	٪18	٪04	٪100

ان عدد الأولاد له تأثير كبير على طريقة معاقبة البنات ومنا نلاحظ أنه كلما زاد عدد الأولاد كلما مال الآباء الى عقاب الأبناء بالضرب، فمن الذين لهم 03 و 04 أولاد نجد أن (60،97٪) يميلون الى طريقة التأنيب، أما الذين لهم أكثر من 10 أولاد فانهم يميلون كلهم الى الضرب عند عقاب بناتهم (100٪). (أنظر الجدول رقم 55 بالملحق).

في حين لا نجد أي أثر لعامل المستوى الثقافي على طريقة معاقبة البنات، اذا قلنا بأن (54،76٪) من الاميين يستعملون طريقة التأنيب عند عقابهم لبناتهم.

وعلى هذا الأساس نجد أن علاقة الأب بالبنات فيها نوع من التشدد يد أي الدكتاتورية ان صح التعبير بالمقارنة مع الذكور، وهذا عكس ما نجده في كتب القراءة المقررة للمدرسة الأساسية، حيث نجد أن العلاقة التي تربط الأب ببناته فيه نوع من الانفتاح و الحوار الحوار، بينما المستجوبين لهم سلطة مشددة على بناتهم تتراوح بين الارغام و رفض المشاركة في النزه و ممارسة الرياضة، وكذلك الخروج مع الأب في النزه، وهذا اختلاف موجود بين برامج المدرسة الأساسية و الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطفل في محيطه.

07 ـ 03 ـ 01) علاقة الأم بالأبناء الذكور: اذا تطرقنا بالتحليل الى هذه العلاقة حسب الأرقام الواردة في الجدول رقم 03 بالملحق نلاحظ أنها قوية جدا، حيث أن عدد النصوص التي تتطرق لها جد مرتفعة بالمقارنة مع النصوص التي تتطرق الى علاقة الأب بأبنائه الذكور، و نشير هنا اننا أدخلنا في هذه العلاقة او بالأحرى في الأرقام التي تتطرق الى هذه العلاقة أي علاقة الأم بالذكور بصفة منفردة أي ذكرت فيها الأم مع ابنها أو أبنائها الذكور على حدة في نص واحد، أو كانت الأم مع كل أبنائها ذكورا و اناثا، أو كانت مع الأبناء الذكور في الوسط العائلي أي مع كل أفراد العائلة.

ان هذه الأرقام تبين لنا أنه في السنة الثالثة من التعليم الأساسي تكون جد مرتفعة حيث بلغت النسبة (59،65 ٪) ، من بين مجموع عدد النصوص التي تتطرق الى العلاقات الموجودة بين أفراد العائلة بصفة عامة، ثم تأتي بعدها السنة الثانية، حيث نجد ان عدد النصوص التي تحدثنا عن هذه العلاقة وصلت الى 28 نصا من بين 75 نصا، وتبدأ في النقصان ابتداء من السنة الرابعة حيث أننا نجد 11 نصا فقط يتطرق الى هذه العلاقة أما في الطور الثالث فاننا نجد 03 نصوص فقط من بين 08 مقررة، تتعرض بالدراسة الى هذه العلاقة.

ان سبب ارتفاع النصوص التي تتحدث عن علاقة الأم بالأبناء الذكور هو كون الأم بدون عمل خارج البيت و تقضي كل وقتها داخله، فهي تقوم بخدمة زوجها و أبنائها و ذلك بتحضيرهم للذهاب الى المدرسة من جميع الجوانب، و بالتالي فهي على علاقة دائمة بأبنائها، عكس الأب الذي يقضي جل وقته في العمل خارج البيت و بالتالي لا يلتقي بأبنائه الا في المساء عند عودته من العمل أو خلال العطلة الأسبوعية أو السنوية، ولهذا نجد أن الوقت الذي يقضيه بينهم قليل جدا بالمقارنة مع الوقت الذي تقضيه الأم معهم.

ونفس الشيء يمكننا أن نقوله عن هذه العلاقة كما

جاءت في كتب القراءة باللغة الفرنسية ، فاذا أخذنا كتاب السنة السابعة ، ودائما في كتاب القراءة حيث أنه من بين 06 نصوص تتحدث عن العلاقات التي تربط أفراد العائلة ، نجد أن 04 نصوص تحدثنا عن علاقة الأم بأبنائها الذكور وهذا يساوى نسبة (66،66 ٪) ، و بالمقابل نجد نصا واحدا (01) يحدثنا عن علاقة الأب بأبنائه الذكور (16،66 ٪) ، ويعوز هذا للفسر السبب السالف الذكر وهو تفرغ الأم لتربية الأبناء وخدمة العائلة بصفة عامة .

هذا عن التحليل الرقمي لهذه العلاقة ، أما عن نوعيتها فاننا نجد بأنها علاقة مبنية على الود و الحب و التعاون ؤ المتبادل ، فالأم تساعد أبناءها في دراستهم وهذا ما جاء في نص واحد (ماذا تفعل الأم ؟ تعلم ولدها)، وفي المقابل صورة توضح لنا الأم وهي جالسة الى الطاولة مع ولدها تعلمه الحساب ، وهذا ما يفسر لنا أيضا ان الأم لها مستوى ثقافي يسمح لها بذلك ، أما عن سلطتها فهي أيضا سلطة ديمقراطية لا تفرض رأيها على الأولاد و انما تحاورهم في كل الأمور .

وفي المقابل نجد أن الأبناء الذكور يساعدون أمهم في أشغالها المنزلية ، حيث جاء في نص تحت عنوان (يعاون الأطفال أمهم) بأن "مصطفى يكنس الحوش ، وخديجة تنظف البيت و ليلى تمسح النوافذ ، و وحتى خالد يعاون أمه " ان معنى هذا هو أن كل أفراد العائلة متعاونين فيما بينهم .

و اذا عدنا الى استمارة البحث و أردنا الاطلاع على علاقة الأم بأبنائها الذكور ، فاننا نستخلصها من الجدول التالي و الذى يعطينا نظرة عن المساعدة التي تقدمها الأم لأبنائها الذكور في دراستهم .

جدول رقم 28 : يبين مساعدة الأم لأبنائها في دراستهم

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة الأم	31	69	100
لأبنائها في دراستهم	31٪	31٪	100٪

ومن خلال تحليلنا للأرقام الموجودة بالجدول السابق نجد أن (31٪) من المستجوبين يقدم زوجاتهم لأبنائهم مساعدات في الدراسة في حين نجد أن (69٪) لا يقدمون هذه المساعدات للأبناء ، وهنا نوضح أن هذه النسبة تتعلق بالأبناء من الجنسين ذكورا و اناثا وقد يعود هذا الى المستوى الثقافي حيث، أنه من بين هذه الفئة المستجوبة نجد (54٪) زوجاتهم أميات وهذا ما يمنعهم من تقديم هذه المساعدة للأبناء .

و اذا حاولنا ادخال متغير آخر للنظر في مدى تأثيره في مساعدة الأم لأبنائها ألا وهو متغير العمل ، فاننا نلاحظ بأنه من بين العاملات وعددهن (17) يوجد (76،47٪) يقدن المساعدة لأبنائهن في الدراسة و بالمقابل نجد أنه من بين الغير العاملات (83) لا يقدمن هذه المساعدات لأبنائهن، عدد لا بأس به اذ وصلت نسبتهن (78،31٪) ، ومن هنا يمكن القول بأن هذا المتغير لا يؤثر على مساعدة الأم لأبنائها في دراستهم (جدول رقم 68 بالملحق) .

هذا فيما يخص علاقة الأم بأبنائها الذكور سواء في كتب القراءة أو استمارة البحث ، و ما نلاحظه هو التطابق الموجود بين الصورتين كون الأم تساعد أبناءها في دراستهم وهو المتغير الوحيد الذي يمكننا القيام بدراسته و التعرف من خلاله على نوعية العلاقة التي تربط الأم بالأبناء الذكور .

<u>07 _ 03 _ 02) علاقة الأم ببناتها :</u> اذا تمعنا النظر في الجدول رقم 03

بالطحق نجد أن هذه العلاقة تبدأ بالزيادة الى نهاية السنة الثالثة حيث تصل قمتها ، ثم تبدأ في النقصان الى أن تنعدم ومهذا ابتداء من السنة السادسة ، هذه ملاحظة أولى و سطحية ، والتي كونا ها عن هذه العلاقة ، و اذا دخلنا أعماق هذه الأرقام فاننا نجد أن أعلى نسبة هي في السنة الثالثة حيث وصلت (52،63 ٪) ثم تأتي بعد هذه السنة الثانية ثم الرابعة ، و الخامسة ، الى أن تنعدم تماما ، و نفس الشيء نجده في كتب القراءة الفرنسية حيث أن أعلى نسبة وجدت في السنة الرابعة و هي (76 ٪) ، ثم الخامسة (70 ٪) ، و الملاحظة الأولى التي يمكن تكوينها أن النسب الواردة فيما يخص كتب القراءة الفرنسية أكبر بكثير من تلك الواردة في كتب القراءة العربية ، وكذلك بالنسبة لعلاقة الأب بالانبات .

وعن سبب هذا الاختلاف الشاسع فاننا نجد أنه يعود الى نفس السبب المذكور في الفقرات السابقة وهو انشغال الأب في العمل خارج البيت ، و اقتصار عمل الأم على الاهتمام ببيتها و أولادها و عدم الشغل في الخارج أى خارج البيت .

ان علاقة الأم بالانبات علاقة تعاون بين الطرفين فالبنت تساعد أمها في أعمال البيت ، و الأم تقوم بتحضير البنت لتكون أما في المستقبل ، وذلك بتكليفها بأشغال منزلية الهدف منها تعليمها هذه الاشغال ، أما عن مساعدة الأم لبناتها في دراستهن فانه لم يرد اطلاقا ذكرها في أى نص من نصوص القراءة باللغتين .

و اذا نظرنا نظرة تحليلية للجدول التالي ، والذى يعطينا صورة عن مساعدة الأم لبناتها في تعلم حرفة منزلية فاننا نلاحظ مايلي :

جدول رقم 29 : يبين مساعدة الأم لبناتها في تعلم حرفة منزلية

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة الأم لبناتها	81 ٪81	19 ٪19	100 ٪100

ان الملاحظة الأولى هي أن (81٪) من الزوجات (الأمهات) يقدمن مساعدة لبناتهن في تعلم حرفة منزلية، وهذا عكس المساعدة في التعليم، ان النساء يسهرن على تحضير بناتهن لتعلم الحرف المنزلية بأنواعها المختلفة، كما نلاحظ أيضا بأن متغير العمل لا دخل له في هذا الميدان كون أنه من بين العاملات (17)، نجد أن (88،24٪)، يقدمن هذه المساعدات لبناتهن و أن (79،52٪) من بين الغير عاملات يقدمنها أيضا. (أنظر الجدول رقم: 69 بالملحق).

إما اذا قمنا باجراء ملاحظة أخرى شاملة للجداول السالفة (التي تبين لنا علاقة الأب بالأبناء ذكورا و اناثا، وكذلك علاقة الأم بأبنائها) و طرحنا السؤال التالي: هل الأب أكثر ارتباطا و ميولا الى أبنائه الذكور أم الاناث؟ و نفس السؤال يطرح على الأم و علاقتها بأبنائها من الجنسين، و بتحليلنا للأرقام الواردة في هذه الجداول، فاننا نجد ما يلي:

ان مجموع النصوص التي تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور في مختلف أطوار المدرسة الأساسية، وفي كتب القراءة باللغتين العربية و الفرنسية، يساوي 30 نصا من بين 239 نصا تتطرق الى العلاقات، وهذا يساوي نسبة (12،55٪) و بالمقابل نجد 06 نصوص من بين نفس العدد السابق 239، تتحدث عن علاقة الأب ببناته و هذا يمثل (02،51٪)، و اذا حاولنا اجراء مقارنة بين هاتين النسبتين نجد فرقا شاسعا، وكأنها تريد أن تقول أن الأب يميل الى أبنائه الذكور أكثر من بناته، اذ نجد أنه من خلال النصوص أن الابن يذهب مع أبيه الى أماكن مختلفة.

مثال: " أخذ مصطفى حقيبة صغيرة، وضع فيها قميصا و منشفة وقال انا ذاهب مع أبي الى الحمام.

ليلى: و أنا كذلك أذهب معكما.

الأم: أنت تذهبين معي في الأسبوع القادم.

اليوم نغتسل في حمام الدار".

و ورد في نص آخر:

"" في يوم من ايام الصيف سافر صالح و أبوه على متن حافلة تحمل كثير من المسافرين " .

هذا فيما يخص ما تحصلنا عليه من تحليلنا لمحتوى كتب القراءة ، و اذا حاولنا أن نجري نفس المقارنة ، وهذا من خلال النتائج تحصلنا عليها فاننا نجد تقاربا في العلاقات بين الأب و أبناؤه من الجنسين ، وهذا الجدول يوضح لنا هذا التقارب .

جدول رقم 30 : يبين نظرة الأولياء لمواصلة تعليم الابناء في المرحلة الجامعية .

الحالة	التكرار	النسبة المائوية
الذكور	39	%39
الاناث	04	%04
الذكور و الاناث	57	%57
المجموع	100	%100

ان (57 %) ، من المستجوبين يعاملون أبناءهم من الجنسين معاملة متشابهة ، وهذا بنظرتهم الى أن التعليم الجامعي فهو من حق الذكور و الاناث ، ويعوزون هذا الى أسباب عديدة منها : أن لكل منهم الحق في التعليم ... الخ .

و اذا طرحنا نفس السؤال على الأم فاننا نجد أن عدد النصوص التي تحدثنا عن علاقة الأم بأبنائها الذكور منفردين يساوى 31 نصا من 239 ، وهذا يساوي (12،97 %) ، و بالمقابل نجد أن عدد النصوص التي تتطرق الى علاقة الأم منفردة ببناتها لا يتعدى 23 نصا ، و هذا يمثل (09،63 %) ، وبمقارنة هاتين النسبتين نجد أنهما متقاربة ، مع تسجيل فرق طفيف حيث أن علاقة الأم بأبنائها الذكور أكثر بقليل من علاقتها ببناتها .

و اذا أردنا أن نجد تفسيرا لهذا فاننا نعوزه الى

كثرة عدد الأولاد الذكور بالمقارنة مع عدد الاناث ، حيث نجد أن عائلة مصطفى التي تمثل العائلة الرئيسية ، و النموذجية لأغلبية كتب القراءة باللغة العربية تتكون من 04 ذكور و بنتين ، فالأم تجد نفسها مع الذكور أكثر من وجودها مع البنات ، وهناك سبب آخر يفسر لنا الفرق الموجود بين علاقة الأب بأبنائه الذكور ، وعلاقة الأم بنفس الفئة ، كون الذكور يخرجون كثيرا مع أبيهم ، و البنات تبقين مع أمهاتهم ، واذا خرجت هذه الأخيرة فانها تخرج مع كل العائلة و بالتالي يكون الذكور حاضرين ، وهذا ما يزيد في عدد النصوص.

07 ــ 04) <u>علاقة الابناء فيما بينهم:</u>

07 ــ 04 ــ 01) <u>علاقة الذكور بالاناث:</u> في السنوات الأولى من التعليم الأساسي تظهر لنا هذه العلاقة مرتفعة ، حيث وصلت الى 26 نصا في السنة الثانية وهذا يمثل نسبة (34،66٪) و تبدأ في النقصان ابتداءا من السنة الرابعة حيث وصلت الى (12،00٪) ، أما في السنة السابعة فقد وصلت الى (16،66٪) ، ثم تنعدم في السنوات الأخرى و نفس الشيء بالنسبة لكتب القراءة باللغة الفرنسية حيث نجد أنها منعدمة تماما في مختلف أطوار المدرسة الأساسية .

و اذا حاولنا أن نتعمق في تحليل هذه الأرقام فاننا نجد أن ارتفاع النسبة في هذه العلاقة التي تربط الاخوة الذكور بأخواتهم الاناث يعود الى كون الأخت ترافق أخاها الى المدرسة و السوق و النزهة . . . الخ ، فالأخت مرتبطة بأخيها و تصحبه الى حيث ذهب ، أما عن نوعية العلاقة فانها مبنية على الود و الاخاء و التعاون حيث ورد في نص أن خديجة تساعد مصطفى في دراسته وذلك من خلال مساعدته في حل تمرين كلف به من طرف الأستاذ ، في حين نجد في نص آخر أن الأخ يأمر أخته بالدخول الى المنزل و هذا يوضح لنا سلطة الأخ على أخته اذ يعوض أباه في سلطته على العائلة و تهيئته لتحمل هذه المسؤولية ، وهذه جملة وردت في كتاب السنة الأولى ، حيث يأمرها بالدخول الى المنزل .

اذن علاقة الذكور بالاناث هي علاقة سلطوية اذا أخذنا بما جاء في هذا النص، أما في بقية النصوص فانها كما سلف وأن ذكرنا مبنية على الاخاء والود والتعاون وما نلاحظه هو أن هناك وصلا تاما بين الاخوة الذكور والاناث، فالبنت تلعب مع أخيها في المنزل وخارجه كما أنها ترافقه الى المدرسة والى التنزه والى أي مكان يذهب اليه ونجد أيضا أنها تستعمل لعبة عند اللعب فهي تلعب بالدراجة وبالكرة وبكل له به .

وتظهر لنا هذه العلاقة في الواقع من خلال استمارة البحث حيث أننا نجد أنه من بين مجموع المستجوبين (54٪) يقدمون ابناءهم مساعدات لاخواتهم البنات وهذا في دراستهن وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي :

جدول رقم 31 : يبين مساعدة الابن لأخته في الدراسة .

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة الابن لأخته في الدراسة	54 ٪54	46 ٪46	100 ٪100

كما أن الأخ يتدخل في اختيار أخته للوظيفة أو لفرع الدراسة المرغوب فيهما ، وهذا ما نستخلصه من هذا الجدول :

جدول رقم 32 : يبين تدخل الأخ في اختيار اختة لفرع الدراسة أو العمل .

التدخل / الجنس	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الارغام	نوع آخر		
الاناث	40 ٪40	11 ٪11	— —	49 ٪49	100 ٪100

باستقرائنا للجدول السابق نجد أن نسبة الذين يتدخلون متقاربة مع أولئك الذين لا يتدخلون حيث كانت الأولى (51 %) ، و الثانية (49 %) ، أما عن نوع التدخل فاننا نلاحظ أنه من بين الذين يتدخلون في إخواتهم نجد (78،43 %) يكون تدخلهم بمجرد التوجيه و الباقي يرغمون أخواتهم على اختيار نوع العمل أو فرع الدراسة .

معنى هذا أن هناك بعض العائلات تسمح لأبنائها الذكور بالتدخل لدى أخواتهم بأية طريقة كانت ، و اذا أردنا التعمق أكثر في هذا المتغير فاننا نجد أن (33،33 %) من الذين يسمحون لأبنائهم بالتدخل في اختيار أخواتهم هم من أصل خارج عن دائرة بوفاريك أو بالأحرى هم قادمون من ولايات أخرى (جدول رقم 70 بالملحق) .

كما يميلون الى استعمال طريقة التوجيه في تدخلهم و هذا بنسبة (76،47 %) من بين نفس العدد السابق (جدول رقم 71 بالملحق) كما نجد أنه من بين الذين يستعملون الارغام عند تدخلهم فان نسبة (36،36 %) منهم من بوفاريك أصلا ، ونفس النسبة نجدها عند الذين قدموا من ولايات أخرى (نفس الجدول) .

ان الأميين هم الأكثر سماحا لأبنائهم بالتدخل في اختيار أخواتهم للوظائف أو لفرع الدراسة وهذا بنسبة (57،14 %) من مجموع الأميين (الجدول 72) . و (45،45 %) من الذين يرغمون أخواتهم على اختيار وظيفة معينة هم أبناء أميين (جدول 73 بالملحق) .

<u>07 ـ 04 ـ 02) علاقة الاخوة الذكور فيما بينهم:</u> من خلال الجدول (رقم 03 بالملحق) نلاحظ أن علاقة الاخوة الذكور فيما بينهم محصورة في الأربع سنوات الأولى من المدرسة الأساسية ، في حين تنعدم ابتداء من السنة الخامسة في كتاب القراءة باللغة العربية ، لكن لا نجد لها أي أثر في كتب القراءة الفرنسية كونها منعدمة في مختلف سنوات الاطوار الثلاث .

ان أكبر نسبة للنصوص التي تتطرق الى علاقة الذكور فيما بينهم وجدت في السنة الأولى ، حيث وصلت الى (26،05٪) ، ثم السنة الرابعة (17،04٪) ، وفي النهاية السنة الثالثة بنسبة(51،03٪)، هذا بصفة موجزة عن التحليل الكمي لهذه العلاقة .

أما عن نوعية هذه العلاقة فهي علاقة مبنية على الاحترام المتبادل ، و التساوي فيما بينهم ، فلا سلطة لأحد على الآخر ولو اختلف السن ، ان الاخوة مرتبطين ببعضهم البعض أنهم يذهبون معا الى المدرسة ، السوق ، النزه و حتى في العطلة فانهم يذهبون معا الى الريف و بالتالي فهم موجودين دائما الى جانب بعضهم البعض ، ونلاحظ ملاحظة في هذا المجال هو أن الأطفال الذين ذكروا في كتب القراءة هم في سن معينة، هي سن المرحلة الا بتدائية ، و لذا نجد أن سنهم لا يتجاوز 12 أو 13 سنة بالتقريب ، ولكن بعد هذه السن فلا يمكننا معرفة نوع العلاقات التي تربطهم فيما بينهم .

ان هذه العلاقة تظهر لنا عند تحليلنا لجد أول مختلفة كونا ها من خلال استمارة البحث . فمن استقرائنا للجدول التالي نجد أن (21٪) فقط من الذكور يقدمون مساعدات لبعضهم البعض (أنظر الجدول التالي).

جدول رقم 33 : يبين مدى تقديم الاخوة الذكور للمساعدات لبعضهم البعض .

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة الاخوة لبعضهم البعض	21 21٪	79 79٪	100 100٪

و كذلك نجد أن نسبة التدخل فيما يخص الا خوة فيما بينهم فانها نسبة قليلة جدا ، بالمقارنة مع تلك المتعلقة بتدخل الأب في أبنائه الذكور ، حيث لم تتجاوز النسبة (22٪) ، و الجدول التالي يوضح لنا ذلك .

جدول رقم 34 : يبين مدى تدخل الاخوة
الذكور في بعضهم البعض .

الجنس	التدخل نعم التوجيه	الارغام	نوع آخر	لا	المجموع
الذكور فيما بينهم	18	03	01	78	100
	%18	%03	%01	%78	%100

من خلال دراستنا للجدول السابق نجد أن أكبر نسبة لدى المتدخلين فيما بينهم يميلون الى تقديم التوجيهات فقط (%81،82) ، و بالتالي يمكن القول بأن الاخوة مرتبطين ببعض ، لكن بنسبة قليلة ، اذا قارناها بعلاقة الاناث فيما بينهن وهذا ما سنتطرق له فيما بعد .

07 _ 04 _ 03) علاقة الأخوات (الاناث) فيما بينهن : دائما في اطار العلاقات التي تربط أفراد الأسرة الواحدة نجد أن عدد النصوص التي تتطرق الى علاقة الاناث فيما بينهن و بمفردهن ، ذكرت في السنوات الأربعة الأولى من المدرسة الأساسية و هذا في كتب القراءة باللغة العربية ، ولكن بنسب مختلفة ، فمثلا في السنة الأولى وهي أعلى نسبة (%05،26) ثم تأتي بعدها السنة الرابعة بنسبة (%04،17) (أنظر الجدول رقم 03 بالملحق) ، في حين نجدها منعدمة تماما في كتب القراءة الفرنسية .

هذا فيما يخص التحليل الكمي لهذه العلاقة ، أما عن نوعية هذه العلاقات فانها مبنية على أساس المودة و التعاون ، فقد ورد في أحد النصوص أن خديجة تساعد أختها ليلى في كتابة نص طلب منها في المدرسة ، نفهم من هذا أن الأخوات تتعاون فيما بينهن ، ولم نعثر على أي نص يتحدث عن سلطة الاخت على أختها حتى ولو اختلف السن . وكذلك التدخل فلا وجود له بين الاناث .
ان هذه العلاقة تتضح لنا عند تحليلنا لمضمون الاستمارة ، من خلال اصطحاب الاناث لآبائهم في النزه ، فانهن

يتنزهن معا و يقدمن مساعدات لبعضهن في الدراسة و حتى في تعلم الحرف المنزلية و هذا ما نستخلصه من الجدول التالي :

جدول رقم 35 : يبين مساعدة البنات لبعضهن .

الحالة	نعم	لا	المجموع
المساعدة في الدراسة	72 %72	28 %28	100 %100
المساعدة في تعلم حرفة	35 %35	65 %65	100 %100

ان (72 %) من بنات المستجوبين تقدمن مساعدات لبعضهن فيما يخص الدراسة ، في حين لا نجد سوى (35 %) ممن تقدمن مساعدات فيما يتعلق بتعلم حرفة ، و نعوز هذا الى سبب واحد وهو السن فالقليل فقط من المستجوبين لهم بنات في سن يسمح لهم بتقديم هذا النوع من المساعدات .

نفس الشيء نلاحظه فيما يخص التدخل في اختيار المهنة أو فرع الدراسة حيث كانت نسبة قليلة جدا بالمقارنة مع تلك التي وجدناها لدى الذكور ، فيما بينهم ، و الجدول التالي يوضح لنا هذا .

جدول رقم 36 : يبين تدخل الأخوات فيما بينهن في اختيار فرع الدراسة أو المهنة .

التدخل / الجنس	نعم: التوجيه	نعم: الارغام	نعم: نوع آخر	لا	المجموع
الاناث فيما بينهن	03 %03	— —	— —	97 %97	100 %100

و اذا قمنا بمقارنة للعلاقة التي تربط الذكور فيما بينهم و الاناث فيما بينهن ، وهذا من الواقع المعاش و الذى استخلصناه من خلال استمارة البحث ، نجد أن الاناث اكثر ارتباطا ببعضهن من الذكور ، كونهم يقدمن مساعدات لبعضهن أكثر من الذكور وقد نعوز هذا الى كون الاناث تبقين في المنزل و بالتالي فهن على اتصال دائم ببعضهن أما الذكور فانهم يخرجون من البيت الى الشارع و لا يلتقون في المنزل الا بعد عودتهم في المساء

الى جانب العلاقات التي تربط بين مختلف أفراد الأسرة الواحدة (الأب ، الأم ، و الأولاد) ، قمنا بدراسة العلاقة التي تربط الأطفال بأفراد العائلة الواحدة بمعناها الواسع أي أننا نحاول معرفة مختلف العلاقات التي تربط هؤلاء الأطفال بجدهم و بعمهم و خالهم ، وبعد اطلاعنا على عدد النصوص التي تتطرق الى هذه العلاقة وجدنا أنها لا تتجاوز في مجمل نصوص القراءة و التي عددها يساوي 1089٪ / 37 ، و هذا يساوي نسبة (03،40٪) ، و للاطلاع على توزيع هذه النصوص نعرض الجدول التالي :

جدول رقم 37 : يبين علاقة الاطفال بمختلف أفراد العائلة (الجد ، العم و الخال) .

السنوات / العلاقات	الطور الأول			الطور الثاني			الطور الثالث			المجموع
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	
الاطفال والجد	03	01	03	—	—	—	—	—	—	07
الاطفال والعم	_	09	07	05	01	_	02	02	02	28
الاطفال والخال	_	01	01	—	—	—	—	—	—	02
المجموع	03	11	11	05	01	_	02	02	02	37

07 _ 05) علاقة الاجداد بالأحفاد : من بين 37 نصا تتطرق الى العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة دون الأب و الأم و الأولاد ، فاننا لا نجد سوى 07 نصوص تتحدث عن علاقة الأجداد بالأحفاد وهذا يمثل (18،92٪) ، من مجموع هذه النصوص ، و اذا قسمنا هذا بين كتب القراءة باللغتين (العربية و الفرنسية) ، فاننا نلاحظ أن هذه النصوص محصورة في السنوات الثلاث الأولى للمدرسة الأساسية ، معنى هذا أنها واردة في كتب القراءة العربية ، فقط كون اللغة الفرنسية لا تدرس الا ابتداء من السنة الرابعة ، ان أكبر نسبة موجودة في السنتين الأولى و الثانية (42،86٪).

ان هذه العلاقة مبنية على أساس الاحترام أي احترام الأحفاد للاجداد و الحنان ناحية الأحفاد مع الاشارة أن كل هذه النصوص تحدثنا

عن الاجداد من الأب، أما الأجداد من الأم فلم تذكر اطلاقا.

لقد ذكر الجد في أماكن مختلفة كالمزرعة، وخاصة في الريف، و المنزل وهذا في المدينة، أما الجدة فقد ذكرت في المنزل مهمتها المساعدة في تربية الاطفال وخاصة منهم الصغار وذلك بقص القصص عليهم و النكت و الامثال وفي السهرات، في حين نجدها في الريف تساعد في العملية الاقتصادية للعائلة وذلك بصناعة الأواني المنزلية من الطين، وصناعة ماء الزهر بهدف البيع.

ومن خلال النتائج المتوصل اليها في استمارة البحث نجد أن (36٪) من بين المستجوبين يجتمعون بالأجداد بالأحفاذ في بيت واحد معنى هذا أن الجد و الجدة يعيشون مع أحفاذهم في بيت واحد و أغلبهم أجداد من الأب، و أن هؤلاء الأجداد يعتمد عليهم في التكفل بالأحفاذ عند غياب الأب وهذا بنسبة (28٪)، ومن بين هؤلاء نجد أن (92،85٪)، يعتمدون على الجد أي أب المستجوب في التكفل بالاحفاذ و البقية يعتمدون على الجدة في تلبية حاجيات البيت عند غياب الأب، و يعللون سبب الاعتماد على الجد كونه أمين الخزينة تارة و كونه متقاعد أي متفرغ من كل الالتزامات تارة أخرى، وكونه الأكبر في مكان آخر (15٪) (الجدول رقم 19 بالملحق).

ان الجد يعتمد عليه في قضاء حاجات البيت و التكفل بمسؤولية البيت عند غياب الأب و هذا ما يجعله في مرتبة هذا الاخير و بالتالي يحترم احتراما كبيرا من طرف الأحفاذ و من طرف العائلة ككل.

07 — 06) علاقة الابناء بالعم: هذه العلاقة ظهرت في السنة الثانية وهذا في 09 نصوص، ثم تبدأ في النقصان، 07 نصوص في السنة الثالثة و 05 في السنة الرابعة ثم في السنة الخامسة نص واحد (01) وتنعدم في السنة السادسة، وتعود في الطور الثالث و في سنواته الثلاث، متساوية حيث وصلت النسبة في كل سنة الى (07،14٪) من بين مجموع النصوص التي تتطرق الى هذه العلاقة و أعلى نسبة

سجلت في السنة الثانية (32،14٪)، هذا في كتب القراءة باللغتين، ونلاحظ أن هذه العلاقة مبنية على أساس التعاون ذو الاتجاه الواحد حيث أن الطفل يذهب الى عمه ليساعده في عمله في الحقل، مع الاشارة هنا أن العم ذكر في جميع الحالات بعيدا عن العائلة الأصلية، فاما أن تكون العائلة تسكن المدينة والعم يسكن في الريف والعكس، هذا حسب النص، ولكن غالبا ما يكون في الريف فلاحا.

ان عينتنا المتكونة من 100 مستجوب، نجد أن (22٪) منهم يجتمعون الأبناء بالعم في شقة واحدة أي يسكنون معا في بيت واحد سواء كان هؤلاء الأعمام متزوجون أو عزاب، ومن بين المستجوبين نجد أن (33،03٪) يتركون مسؤولية البيت لهؤلاء الأعمام عند غياب الأب، والباقي يتركون هذه المسؤولية لأشخاص آخرين، وهذا ما يدلنا على أن الاعتماد على العم قليل جدا بالمقارنة مع الاعتماد على الجد أو الجدة، خاصة في حالة ما اذا كان العم متزوجا وله أولاد، وبالتالي فكل واحد يتكفل بعائلته مع سواد الاحترام بين الأطفال وعمهم، فعند غياب الأب ويترك العم مكانه فانه يكون في مرتبته، وما عدا هذا فتكون العلاقات مبنية على تبادل الزيارات فقط ولا مجال للتعاون بينهم سواء في العمل أو في الدراسة (الجدول رقم 18 بالملحق).

إما عن علاقة الأطفال بعماتهم فقد ذكرت في نفس العدد من النصوص التي ذكرت في علاقة الأطفال بعمهم، وهي جد قليلة، بالمقارنة مع تلك التي تتحدث عن علاقة الاطفال بعمهم ولذلك ارتأينا ادخالها في نفس العدد، مع الاشارة هنا أن هذه العلاقة لا تتجاوز تبادل الزيارات فقط.

نفس الشيء نلاحظه في الواقع كون العمة لم تذكر اطلاقا لا من بين الاشخاص الذين يقطنون مع العائلة في نفس البيت، ولا من بين الذين يتركون مسؤولين على البيت عند غياب

الأب ، وتفسيرنا لهذا هو أن العمة بمجرد أن تتزوج تصبح علاقتها بعائلتها الأصلية لا تتعداها على تبادل الزيارات .

07 _ 07) علاقة الابناء بالخال : فيما يخص علاقة الاطفال من الجنسين بخالهم فانها ذكرت في نصين ، أحدهما في كتاب السنة الثانية والآخر في السنة الثالثة ، وهذا يكون نسبة (05,40٪) من بين مجموع النصوص التي تتحدث عن علاقة الاطفال بأفراد العائلة من غير الأب ، الأم والاخوة ، وقد ذكرت الخالة من خلال مراسلة بينهما وبين ابن أختها الذي يخبرها بحلول السنة الدراسية الجديدة ، أما الخال فقد ذكر في توقع زيارة منه ، ونفهم من هذين النصين أن الخال لا يقطن مع العائلة بل بعيدا دون تحديد لهذا المكان أهو الريف أم المدينة ، وأن علاقته بالاطفال (أبناء الأخت) لا تتعدى الزيارات .

ونفس الشيء نلاحظه فيما يخص المستجوبين ، كون الخال لم يذكر لا من بين أولئك الذين يقتسم معهم الشقة و لا من بين الأشخاص الذين يتركون مسؤولين عن البيت عند الغياب ، معنى هذا أن الخال لا يعتمد عليه اطلاقا لا في قضاء الحاجات المنزلية ولا أثناء غياب الأب عن المنزل ، وبالتالي فالعلاقة الوحيدة التي يمكن أن توجد هي تبادل الزيارات مع الخال والخالة .

خلاصة الفصل الثالث
الباب الثاني

(67 - 68) بعد ما تطرقنا للعائلة و مكوناتها و دورها ، ننتقل في هذا الفصل للغور في وسط هذه العائلة و الاطلاع على نوع العلاقات التي تربط بين مختلف أفرادها وذلك في وسط العائلة بمعناها الضيق أي الاب و الأم و الأبناء ، وبمعناها الواسع أي أننا نضيف الى العائلة بمعناها الضيق كل من الجد و الجدة ، و العم و الخال ، وعلاقة هؤلاء بالاحفاذ ، و بأبناء الاخ و الاخت ، هذا دائما من خلال ما جاء في كتب القراءة المقررة مع مقارنتها في نفس الوقت بما هو موجود في الواقع الذي يعيشه الطفل بصفة دائمة ، و توصلنا من خلال هذه المقارنة الى أن العلاقات الاجتماعية تختلف بين فرد و آخر من نفس العائلة فعلاقة الزوج بالزوجة تختلف عن علاقة الاب (الزوج) بأبنائه ، وهذا بنسب متفاوتة .

الفصل الرابع

النتائج والاقتراحات

08 — 01) نتائج البحث

أ) تكوين العائلة ودورها : من خلال تحليلنا لمحتوى كتب القراءة لمختلف أطوار التعليم الاساسي باللغتين وجدنا أن العائلة النموذجية المقترحة في كتب القراءة باللغة العربية هي عائلة مصطفى و التي تدور حولها أغلبية نصوص الكتب ، تلك العائلة المكونة من الأب و الأم و 06 أولاد ،(04 ذكور ، و 02 بنتين) ، أما في كتب القراءة باللغة الفرنسية فنجد عائلة آمنة المتكونة من الأب و الأم و 04 أولاد ،(ذكرين و بنتين)، مع الاشارة أنه لم يحدد أصل هذه العائلة هل هي ريفية أم من المدينة .

ومن الملاحظ أنه فيما يخص عدد الأولاد و اختلافه بين العائلة الريفية و العائلة الحضرية فاننا لم نجد أى اختلاف بين العائلة الريفية و العائلة الحضرية بل هناك تشابه، حيث نجد أن العائلة الحضرية و المتمثلة في عائلة مصطفى لها 06 أولاد ، أما العائلة الريفية المتمثلة في عائلة عمر فتتكون من الاب و الام و 06أولاد (03 ذكور و 03 اناث)، فهنا نجد أن تطابقا كبيرا يوجد بين العائلتين فيما يتعلق بتكوين العائلة .

أما فيما يتعلق بتواجد الاجداد في العائلة فاننا لا أى اختلاف أيضا ، فهناك عائلات حضرية تتضمن بين أفرادها الأجداد كما نجد عائلات أخرى لا تتضمن بين أفرادها الاجداد ، وفي هذا الصدد يمكن القول أن كتب القراءة تتضمن مزيج من العائلات، عائلة نووية و أخرى ممتدة دون الميل الى احداهما .

ونواصل في نفس الاطار لنطلع على الدراسة الميدانية و المتمثلة في استمارة البحث ، حيث نجد 33 ٪ من المستجوبين لهم بين 5 و 6 أولاد ، و 11 ٪ لهم بين 3 و 4 أولاد ، معنى هذا أن 44 ٪ لهم بين 3 و 6 أولاد وهي نسبة الأغلبية من المستجوبين ، وهذا يدل لنا على وجود تشابه كبير بين ما جاء في كتب القراءة و ما هو موجود في

الواقع ولهذا يمكن القول بأن محتوى هذه النصوص يتطابق مع الواقع بحيث أنه يعطي صورة متخذة من الواقع بنسبة كبيرة .

واذا تطرقنا الى العنصر الثاني وهو دور العائلة فاننا نجد اختلافا بين دور العائلتين فالعائلة في المدينة عائلة استهلاكية أما في الريف فهي عائلة انتاجية و هذا حسب ما جاء في نصوص القراءة اذ نجد أن العائلة في الريف تعتمد اعتمادا كليا على ما تشتريه من السوق لسد حاجياتها مثال :(مصطفى أريد البرتقال يا سيدي ، اريد كيلو من البطاطا و آخر من الجزر و اثنين من البرتقال) و بالمقارنة نأخذ عائلة فريد ابن عم مصطفى القاطن بالريف فاننا نجد أنها تعتمد على منتوج علها أى ما ينتجونه في حقولهم و لنأخذ مثالا عن هذا :

— " يسافر مصطفى الى الريف ليتفرج على الفلاحين و هم يحرثون غرس الاب البطاطا و البصل وها هو اليوم يزرع بذور الجزر " .

من خلال هذه الفقرة المستخرجة من نص للقراءة نجد أن العائلة الريفية تعتمد على ما تزرعه في حقولها و للايضاح أكثر فاننا نأخذ مثالا وهو كالتالي :

— فريد يخاطب مصطفى محدثا اياه عن السوق الأسبوعية :

" هي تعمر مرة واحدة في الاسبوع في كل جمعة يجتمع فيها سكان الجهة ليبيعوا انتاجهم و يشتروا ما يحتاجون اليه " وهذا دليل على أن العائلة الريفية تعتمد على منتوجاتها في سد كل حاجاتها .

و اذا قارنا هذا مع ما تحصلنا عليه من الواقع من خلال تحليلنا لا ستمارة البحث نجد أن نموذج العائلة الحضرية المعتمدة على السوق في كل استهلاكها ينطبق مع ما هو موجود في الواقع اذ نجد أن كل المستجوبين يعتمدون على السوق في تلبية حاجياتهم اليومية في جميع الميادين ، وبالتالي يمكن القول أن العائلة الجزائرية عائلة استهلاكية أكثر منها انتاجية .

واذا تطرقنا الى نوع السكن الذى تشغله هذه العائلة النموذجية فاننا نجد تطابقا مع نوع السكن الموجود في الواقع و الذى تشغله أغلب عائلات المستجوبين ، رغم أن عدد النصوص التي تتطرق الى وصف المسكن لا يتعدى نصين (02) بالنسبة ل 671نص مقررة باللغة العربية وهذا يمثل 0.20 ٪ من مجموع هذه النصوص مع الاشارة أن هذين النصين وردا في كتاب القراءة بالعربية المقرر للسنة الثالثة أساسي ، فالنص الأول المشار اليه يصف البيت الجديد الذى ستشغله عائلة مصطفى و المتكون من 4 غرف و مطبخ و حمام وكل ضرورات الحياة من غاز و كهرباء ، وهو عبارة عن شقة في عمارة مقارنا اياه بالبيت القديم الذى كانت نفس العائلة تشغله و هو عبارة عن بيت تقليدى و يتكون من غرفتين فقط مع احتوائه على كل متطلبات الحياة العصرية .

أما النص الثاني و الوارد في كتاب القراءة للسنة الرابعة بالعربية و الذى يصف لنا تطور الحياة في نفس البيت و القرية بين الفترة الاستعمارية و فترة الاستقلال ، حيث كان في الفترة الاولى لا يحتوى على أى ضرورة من ضرورات الحياة في عهد الاستعمار ثم تطورت الحياة و أصبح سكنا عصريا يحتوى على كل ما تتطلبه الحياة.

هذا فيما يتعلق بالسكن الذى ورد ذكره في كتب القراءة ، واذا حاولنا أن نربط بين هذه النتيجة و ما تحصلنا عليه من خلال الدراسة الميدانية فاننا نجد أن هناك تطابقا كبيرا في هذا الميدان حيث نجد أن 76٪ من مجموع المستجوبين تتطابق سكناتهم مع النموذج المذكور في كتب القراءة و هي مقسمة كالتالي ، 34٪ من المستجوبين يقطنون في شقق في عمارات ، وهذا يتطابق مع النوع الاول المذكور آنفا و 42٪ فانهم يقطنون في سكنات تقليدية وهي تتطابق مع النوع الثاني السالف الذكر ، أما البقية و التي تمثل 34٪ فهي موزعة بين القاطنين في البيوت القصديرية و الفيلات ، ولا نجد أى نص يصف مسكنا من هذا النوع . و بالتالي فاننا نقول أن هناك

تطابقا كبيرا في هذا الميدان .

ب) مكانة المرأة و دورها : للمرأة مكانة اجتماعية تتقاسمها بين العائلة و المدرسة و العمل و هذه المكانات المختلفة التي تكون مجتمعة مكانة معينة للمرأة في المجتمع ، تظهر من خلال تحليلنا لنصوص القراءة ، حيث نجد أن للمرأة مكانة في العائلة سواء كانت بنتا أو زوجة أو أما أو جدة ، أما في المدرسة فاما تلميذة أو معلمة وفي العمل تظهر كعاملة ، وهذا نادرا حيث لم يرد هذا الا في نصوص قليلة جدا .

ان النصوص التي تطرقت الى المرأة كأم هي النصوص التي تطرقت الى العائلة في مختلف الكتب المقررة في كل الاطوار و باللغتين العربية و الفرنسية و عددها 83 نصا من بين 1089 نصا مقررة وهذا يساوى 07،62٪ .

أما عن دورها فهو ينحصر داخل البيت فقط ، و يتمثل في خدمة زوجها و أولادها وهي كذلك تقوم بالانجاب و التربية وهي المهمة الرئيسية المنوطة بها مع الاشارة أنه لم يذكر اطلاقا وفي أى نص أما عاملة ، رغم أننا نجد أن المرأة ذكرت عاملة في مواضيع عدة لكن دون ذكر هل هي متزوجة (أم) أم لا ، لكنها تخرج لقضاء حاجات منزلية من السوق .

ان هذا عكس ما توصلنا اليه من خلال استمارة البحث حيث وجدنا أن 17٪ من المستجوبين زوجاتهم عاملات ، ومن بين هؤلاء العاملات نجد أن 41،10٪ تمارسن مهنة التعليم ، و 35،29٪ يمتهن الصحة ، كما نجد أن الزوجة تقوم بقضاء حاجات منزلية من الخارج وهذا بنسبة 19٪ وتترك مسؤولة على البيت عند غياب زوجها وهذا بنسبة 47٪ .

أما بالنسبة للمهن التي ذكرت في كتب القراءة و الممارسة من طرف النساء بصفة عامة دون ذكر هل هي متزوجة أم لا ، فهي

اما مهنة التعليم أو الصحة وحتى هذه المهنة قليلة جدا ، حيث ذكرت الممرضة في نص واحد في السنة الاولى (4،54 %)، وذكرت نفس المهنة في السنة الثانية في نص واحد أيضا (1 %)، وذكرت معلمة في كتاب اللغة الفرنسية للقراءة المخصص للفصل الرابع أساسي في نصين (4،20 %)، ثم مضيفة ، وسكرتيرة ، و اذا نظرنا الى هذه المهن نجد أن مكانة المرأة في العمل تأتي بعد الرجل أى في الرتبة الثانية و د ورما ثانوى ، حيث أننا لم نعثر على أى نص تذكر فيه المرأة كاطار في المؤسسة التي تعمل بها ، وكأنها عاجزة على تحمل هذه المسؤولية ولذلك اقتصر ذكرها على المهنة البسيطة .

ولكن اذا عدنا الى استمارة البحث والنتائج المتحصل عليها من خلال تحليلنا لهذه الاستمارة فاننا نجد اختلافا طفيفا بينها وبين ما جاء في كتب القراءة ، اذ نجد أن من بين 17 امرأة عاملة 07 منهن في التعليم (41،18 %) ، و 06 منهن في مهنة الصحة (35،29 %)، ومن بين هؤلاء الاخيرات (العاملات في الصحة)، نجد 83،33 % لهن مستوى ابتدائي أو متوسط أو ثانوى ، وبالتالي لا يتجاوز المنصب الذى يشغلونه منصب ممرضة ، و 16،76 % لهن مستوى جامعي و بالتالي يشغلن مناصب أطباء وهذا هو الا ختلاف الذى نلاحظه حيث أننا لم نجد في كتب القراءة امرأة تشغل منصبا عاليا .

كما نورد التوضيح التالي وهو أن كتب القراءة لم تتحدث اطلاقا على المستوى التعليمي للافراد الذين ذكروا في نصوصها وخاصة منها المرأة و بالتالي لا يمكن لنا أن نورد أى تحليل لهذا العنصر .

ان نظرة البرامج المدرسية الى المرأة نظرة قاصرة و مقتصرة على نظرة احتقار و استضعاف حيث أن الواقع المعاش أصبح مغايرا لهذا تماما ، كونه يمنح للمرأة مكانة أعلى وهي الان

تشغل مناصب أرقى من تلك التي جاءت في كتب القراءة .

أما مكانتها كبنت فهي تأتي بعد أخيها كونها تتبع أمها ، فالابن يتبع الاب وهذا الاخير له المكان الارقى في البيت و بالتالي فالزوجة لها الدور الثانوى و ابنتها . ان البنت تلعب مع أخيها و ترافقه الى أى مكان يذهب اليه ، بالاضافة الى خروجها مع أبيها في النزه ، لكنها تقوم بأعمال منزلية مساعدة بذلك أمها ، أما الابن فانه يذهب مع أبيه ، وهذا تحضيرا لها لتصبح أما في المستقبل و بالتالي فمكانها البيت و دورها الانجاب و التربية دون المساهمة في الحياة الاقتصادية للعائلة ، وحتى اذا كانت عاملة فدورها ثانوى .

ج) العمل وقيمته الاجتماعية : ان البرامج المدرسية تحاول اعطاء صورة اجتماعية أو بالأحرى قيمة اجتماعية لمهن تعتبر ذات قيمة أدنى في الواقع وهي مهنة الفلاحة و الأعمال اليدوية ، محاولة بذلك تغيير المفاهيم و القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع و تعطي قيمة أكبر الى المهن الحرة و المربحة من الناحية المادية دون النظر الى حاجة المجتمع ، فاذا أخذنا مثالا نجد أنه من 157 نصا تتطرق الى المهن ، 25 نصا يتعرض الى مهنة الفلاحة (15،92 ٪) ، في حين نجد 16 نصا تتعرض الى مهنة الطب (10،19 ٪) ، أما التاجر فقد ذكر في 18 نصا (11،46 ٪) ، وبالتالي نرى بأن الكتب تحاول اعطاء مهنة التاجر قيمة أكبر من تلك التي تمنح الى الطبيب .

واذا قارنّا هذه النتائج بتلك المتحصل عليها من تحليلنا للاستمارة فنجد أن مهنة الفلاحة لم تحظ الا ب 2،70 ٪ من اختيار الأولياء لابنائهم و العكس نجده بالنسبة لمهنة المهندس الذى لم يذكر اطلاقا في كتب القراءة فانه حظي باختيار كبير اذ وصلت النسبة الى 22،62 ٪ ، كما نجد أن المهن

الحرة فان نسبة 41،51 ٪ يفظون هذه المهن .

معنى هذا أن البرامج تتفق مع الواقع من حيث المهن الحرة فالكل يعطيها مكانة أرقى سواء في الكتب أو في الواقع ، أما المهن المنظمة فانها لم تحظى الا باختيار طفيف في كتب القراءة وهذا عكس الواقع ، و هنا نقطة الاختلاف ، و بالتالي يمكن أن نقول أن البرامج تهدف الى احداث تغيير نوعي في علاقات الانتاج تماشيا مع التغيير الذى يحدث في الواقع وهو توجه المجتمع الى المهن الحرة أكثر من المهن المنظمة و أقصد بالمنظمة تلك المهن التي تربط العامل بمؤسسة معينة .

<u>علاقة الاب بالابناء :</u> علاقة الاب بالابناء ذكورا و اناثا هي علاقة مبنية على التفاهم و التحاور وهذا ما جاء في كتب القراءة ، وفي جل نصوصها ، أما عن علاقة الاب بالذكور على حدة و الاناث على حدة فاننا نجد أن الاب أكثر ميولا و ارتباطا بأبنائه الذكور عنه بالاناث ، وهذا اذا أخذنا بعين الاعتبار عدد النصوص التي ذكر فيها الاب مع الابناء الذكور على حدة سواء في نزهة أو في مكان آخر ففي كتاب السنة الثانية ورد ذكر ذلك في سبعة (07) نصوص وهذا يمثل (07 ٪) في حين لم يذكر أى نص عن الاب و أبنائه الاناث اطلاقا ، ونفس ما نلاحظه في كتاب السنة الرابعة باللغة الفرنسية حيث نجد نصين يتطرقان لهذه العلاقة التي تربط الآباء بالابناء الذكور (4،20 ٪)، دون ذكر علاقة الاب بالاناث اطلاقا .

أما عن سلطة الاب فتظهر أنها أكثر ديمقراطية حيث أننا لم نعثر على أى نص يصف لنا حالة يتلقى فيها الطفل عقابا بالضرب أو بطريقة عدوانية أخرى ، وفي المقابل نجد الحوار و التوجيه و الارشاد هو الطابع الغالب على سلطة الاب اتجاه

أبنائه ذكورا و اناثا .

ان هذا مخالف نوعا ما للواقع ، حيث نجد أن علاقة الاب بأبنائه متعادلة أي أننا لم نجد ميولا لاى طرف من هذه الأطراف ، فالأب يعاقب ابنه (الذكر) بالتأنيب وهذا بنسبة 59 ٪ ، و نفس العقاب تتلقاه البنت وهذا بنسبة 61 ٪ ، كما نجد أن 59 ٪ يرون بأن الانثى متساوية مع الذكر من ناحية التعليم ، كما نجد أيضا أن 51 ٪ يرافقون أبناءهم الذكور عند ذهابهم الى أماكن أخرى غير مكان العمل ، في حين نجد 44 ٪ يرافقون بناتهم وهذا تقارب أيضا ، هذا فيما يخص العلاقة المباشرة بين الأب و الأبناء .

أما عن العلاقة التي تتعدى هذا السلوك المباشر الى سلوكيات أخرى و المتمثلة في مشاركة الأبناء مثلا في النزه المنظمة من طرف المدرسة فاننا نجد أن هناك اختلاف بين ما جاء في كتب القراءة وما هو موجود في الواقع.

ففي كتب القراءة عثرنا على نص واحد يتطرق الى نزهة منظمة من طرف المدرسة شارك فيها الطفل و البنت (أخته) معا ، لكن في الواقع نجد أن 94 ٪ من المستجوبين يسمحون لابنائهم الذكور بالمشاركة في النزه المنظمة من طرف المدرسة و 50 ٪ فقط يسمحون لبناتهم بالمشاركة في نفس النزه و يفضلون التنزه مع بناتهم أي أنهم ينظمون نزهات عائلية بأنفسهم .

و بتحليلنا لهذه الأرقام نجد أن هناك تقاربا كبيرا من ناحية اعتبار الذكور و الاناث و علاقة الأب بهما ، حيث أنها متعادلة و هذا عكس ما وجدناه خلال تحليلنا لكتب القراءة السابقة الذكر .

وهنا نلاحظ أيضا الاختلاف وعدم التطابق الموجود بين الكتب المقررة و الواقع الذى يعيشه الطفل في محيطه الاجتماعي .

هـ) علاقة الام بالابناء: ورد ذكر هذه العلاقة في نصوص مختلفة وبنسب مختلفة، مرتفعة اذا ما قارناها بعلاقة الاب بالابناء، وقد سلف أن ذكرنا سبب ارتفاع النسب التي تشير الى هذه العلاقة كون الام بدون عمل وهي دائمة البقاء في المنزل وبالتالي فالابناء كثيري الاتصال بها وهي تخد مهم في جميع المجالات في حين أن الاب يعمل ويقضي أكبر وقته في العمل وبالتالي فلقائه بأبنائه لا يكون الا بعد ساعات العمل أو في عطلة نهاية الاسبوع.

لقد ذكرت علاقة الام مجتمعة بالاولاد مجتمعين اناثا وذكورا في 11 نصا (11 %)، من كتاب القراءة للسنة الثانية وذكرت نفس العلاقة لكن مع أبنائها الاناث لوحدهن في نصين (2 %)، من نفس الكتاب، أما في كتاب السنة الثالثة فقد ذكرت الام مع أولادها في نص واحد (0،86 %) في حين نجد أنها ذكرت مع أبنائها الذكور في 09 نصوص (7،82 %)، وفي موضع آخر من كتاب القراءة باللغة الفرنسية للسنة الرابعة فاننا نجد أن الام ذكرت مع الاناث في 13 نصا (27،65 %)، وبالمقابل نجد ها قد ذكرت علاقة الام بالذكور في 04 نصوص فقط (8،40 %)، ولن نطيل مع هذه الارقام حيث أننا نلاحظ أن هناك اعتدال في علاقة الام بأبنائها فان ارتفعت في موضع انخفضت في آخر، لكن الشيء الملاحظ هو أن هناك اختلاف طفيف في نوع هذه العلاقة فمكان تواجد البنت مع الام قد يختلف عنه بالنسبة لمكان تواجد الذكر مع الام حيث نجد أن البنت ترافق الام الى الحمام في حين الابن يرافق أباه، بالاضافة الى أن البنت تخلف أمها في المطبخ وقد تساعدها في أعمال أخرى، كالاعتناء بأخواتها (خياطة الملابس الممزقة)، في المنزل من تنظيف وتحضير للطعام ... الخ . في حين نجد أن الابن بعيدا عن هذه الاماكن وقد نجده يرافق أمه الى السوق أو الطبيب أو زيارة الاهل والاصدقاء.

ان البنت تحضر لتخلف أمها في البيت عند ما

تكبر فالأشغال المنزلية هي الاشغال التي تأخذ حصة الأسد في مهام البنت بعد دراستها ، أما الابن فانه في الوقت الذى توجد فيه أختـه في مساعدة أمها فانه يكون يلعب بكرته أو دراجته أو يراجع دروسه أوفي مكان آخر مع أبيه .

أما عن نتائج الاستمارة فان الأم معتدلة أيضا في علاقتها بأبنائها وهذا ما نستخلصه من خلال مساعدتها لهم في دراستهم ، و مساعدتها لبناتها على حدة في تعلم مهنة منزلية مع الاشارة أن هذه الاخيرة مرتفعة جداً كونها مقتصرة على الفتيات ، لقد كانت نسبة اللائي يساعدن أبناءهن في الدراسة اناثا و ذكورا تساوى 31 ٪ ، في حين أن 31 ٪ تساعدن بناتهن في تعلم حرفة منزلية ، و نعوزها الى كون المهمة الاولى وهي مساعدة الابناء في الدراسة تتطلب مستوى تعليمي معين أما الثانية فهذا المستوى غير ضروري .

ان ما نستخلصه من هذا التحليل هو أن هناك تطابقا بين ما ذكر في الكتب وما هو موجود في الواقع .

ا) علاقة الاخوة فيما بينهم : ان هذه العلاقة تختلف اذ ا أخذنا الذكور على فيما بينهم على حدة و الاناث فيما بينهن على حدة و الذكور و الاناث معا .

لقد ورد ذكر علاقة الاخوة الذكور فيما بينهم في كتاب السنة الاولى في نص واحد (4،54 ٪)، وعلاقة الاناث فيما بينهن في نص واحد أيضا (4،54 ٪)، أما علاقة الاخوة بالاخوات فقد وردت في 03 نصوص(13،63 ٪)، وفي السنة الثالثة ورد مايلي :

— الاخوة الذكور فيما بينهم نصان (02) وهذا يساوى 1،72 ٪ .
— الاخوات فيما بينهن وردت في نص واحد (01) وهذا يساوى 0،86 ٪ .
— الاخوة و الاخوات وردت في 06 نصوص وهذا يساوى 5،21 ٪ .

أما في كتاب القراءة الفرنسية للسنة الخامسة أساسي

فقد ذكرت علاقة الاخوة بالاخوات في نص واحد (1،53 ٪).

وقد سبق أن ذكرنا أن هذه العلاقة مبنية على الأخوة و المحبة و التعاون وسبب ارتفاع نسبة علاقة الاخوة فيما بينهم (ذكورا و اناثا)، هو أن الاخت ترافق اخاها في كل مكان كما سلف و أن ذكرنا سواء في المنزل أوفي المدرسة أو في اللعب وبالتالي ساعد هذا على ارتفاع النسبة بصفة مذهلة كما أن الاخ يعتبر الآمر لأخته كونه محضرا ليخلف أبيه من حيث المكانة.

أما في الواقع فعلاقة الاخوة فيما بينهم نستخلصها من خلال مرافقة الابناء لأبيهم سواء في النزه أو أماكن أخرى، أن نسبة الذين يرافقون أبناءهم الى النزه هو 51 ٪ بالنسبة للذكور و 44 ٪ بالنسبة للاناث كما أننا نجد أن علاقة الأخ بأخته هي علاقة سلطوية بحيث نجد أن للأخ سلطة على أخته وآمر لها، أما بالنسبة للذكور فيما بينهم و للاناث فيما بينهن فهناك تساوي و بالتالي نجد أن هناك تطابقاً بين ماجاءت به كتب القراءة و ما هو موجود في الواقع.

) علاقة الزوج بالزوجة: ان علاقة الزوج بزوجته في كتب القراءة علاقة مبنية على أساس الاحترام و الطاعة المبذولة من طرف الزوجة ناحية زوجها فهي في خدمته داخل المنزل وهو يخدمها خارجه، حيث أنها لا تخرج من البيت الالقضاء بعض الحاجات المنزلية مثل الذهاب الى السوق أو الى الطبيب مرافقة للاولاد في حالة المرض.

لقد ذكرت هذه العلاقة في كتاب السنة السابعة بالفرنسية وفي نص واحد (1،96 ٪) فقط، وفي كتاب السنة الثالثة ذكرت في نصين (1،72 ٪).

ان الزوجة لا تعمل خارج البيت و عملها يقتصر على خدمة زوجها و أولادها، و ذكرت في نص واحد من كتاب

السنة الثامنة أساسي باللغة الفرنسية (2،70٪)، وهذه العلاقة مبنية على الخصام والكره الدائم والمتبادل .

ان هذه العلاقة تتجلى لنا عند تحليلنا لاستمارة البحث حيث نجد أن 17٪ من المستجوبين نساءهم يشتغلن خارج البيت ، 19٪ منهم يسمحون لزوجاتهم بقضاء الحاجات المنزلية من الخارج و 47٪ يتركون زوجاتهم مسؤولات عن البيت عند غياب الزوج وهذه العلاقة تعتبر علاقة احترام ووفق بين الطرفين .

ان تحليلنا لهذه العلاقة يؤكد ما ذكرناه عند تحليلنا لدور المرأة ومكانتها اذ نجد أن مكانتها ثانوية في وسط العائلة فالزوج هو الذي يقوم بكل الاعمال خارج البيت ولا تكون مسؤولة في البيت الا اذا غاب الزوج و بنسب قليلة ، وهذا تقليل من دور المرأة ، وبالتالي يمكن القول أن هناك اختلافا بين ما ذكر في الكتب وما هو موجود في الواقع.

ح) علاقة الابناء بباقي أفراد العائلة : و نقصد هنا العائلة الكبيرة من جد الى عم الى أبناء العم : . . . الخ .

لقد وردت هذه العلاقة في الكتب بنسب جد ضعيفة ، فالجد ذكر في مواضع مختلفة لكن بنسب ضعيفة ، فقد ورد في كتاب القراءة للسنة الثالثة في نص واحد (1،72٪)، يتحدث عن كرة القدم ، أما في كتب الفرنسية فلم يذكر اطلاقا .

كذلك بالنسبة للعم فأعلى نسبة نجدها في السنة الثانية وهي 8٪ دون ذكرها في كتب الفرنسية ، اما أبناء العم فقد وردت أيضا في كل النصوص التي يذكر فيها العم ، ان الجد يسكن الريف وفي بعض الاحيان يأتي ليقيم عند ابنه (أبو مصطفى) لكن العم و أبناء العم فانهم يسكنون الريف و يتبادلون الزيارات فقط .

أما الخال و أبناء الخال و الجد من الام فلم يذكروا اطلاقا في أى نص من نصوص القراءة المقررة باللغتين وفي كل الاطوار .

أما في الواقع فهناك 16 ٪ يقطنون مع أجدادهم في بيت واحد و 17 ٪ يقطنون مع أعمامهم في بيت واحد أيضا و الباقي يقطنون بعيدا عن بعض و بالتالي فان الذين يسكنون مع أجدادهم نجد أن الجد يعوض الأب عند الغياب (أي غياب الأب)، وهذا يعني أن للجد سلطة على الأحفاذ وهذا بنسبة 26 ٪ في حين نجد أن العم حتى وان كان يتقاسم البيت مع الاخ فان نسبة ضعيفة جدا يتركونه مسؤولا عن الأولاد (11 ٪)، و هذا عند غياب الأب ، أما الخال فانه لم يترك مسؤولا على البيت اطلاقا ، حيث أنه لم يذكر بين الاشخاص الذين يتركن مسؤولين على العائلة عند غياب الاب ، ومن هنا نستخلص أن العم و الخال لا يمارسون على أبناء الاخ و الأخت أية سلطة . وعلاقتهم بهم لا تتعدى الزيارات و اللقاءات في المواسم و الاعراس .

ومن كل ما سبق يمكننا استخلاص أن هناك تطابقا بين ما هو موجود في الواقع وما ذكر في كتب القراءة .

(ب) <u>الخلاصة :</u> من خلال الدراسة الميدانية التي قمت بها و النتائج الجزئية التي توصلت اليها من تحليل محتوى الكتب و نتائج الاستمارة توصلت الى النتائج النهائية التالية :

ـ ان برامج المدرسة الاساسية تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي للطفل الجزائري ، وهذا بنسبة 57،14 ٪ ، وخاصة فيما يتعلق بوصف العائلة وتكوينها و العلاقات التي تربط أفراد هذه العائلة فيما بينهم و بالتالي نقول أن برامج المدرسة المدرسة الاساسية تعطي وصفا لما هو موجود في الواقع بمختلف مكوناته و بذلك أعطت الفرصة لاغلبية أبناء مختلف العائلات بالانتقال دون عراقيل وسوت بين الفرص المتاحة لكل المترددين عليها ، واذا أخذنا بعين الاعتبار العائلة النموذجية التي اذا ما توافقت معها العائلات الاخرى تمكن ممثليها في هذه المؤسسة (التلاميذ)، من النجاح بسهولة ، واذا ما تعارضت معها

فانهـا تقـوم بطرد هـم و تصفيـة مثلهـم منهـا .

- ان المدرسة الأساسيـة تحـاول الحفـاظ علـى علاقـات الانتـاج الموجـودة فـي الواقـع دون تغييرهـا ، مـع الاشارة أن علاقـات الأفـراد فـي وسـط العائلـة الواحـدة مبنيـة على أسـاس التعاون و التكـامـل دون مشـاركـة المـرأة فـي العمليـة الاقتصـاديـة كونهـا تبقـى فـي المنزل دون العمـل خارجـه ، وبالتالـي لا تسـاهـم فـي العمليـة الانتـاجيـة الا بنسبـة قليلـة ، وبطريقـة غـير مباشـرة .

- وحـتى وان كانـت المـرأة عاملـة فانهـا تـأتـي فـي مرتبـة ثانـويـة بشغلهـا لمناصـب ثانـويـة أيضـا ، وبالتالـي غدورها فـي العمليـة الانتاجيـة ضئيـل جـدا ، ودورهـا البـارز هـو الانجاب و تربيـة الاولاد ، وخدمتهـم بالاضافـة الـى خدمـة الـزوج ، وهـذا مـا يجعلهـا مهمشـة وهـذه هـي نقطـة الاختـلاف بـين البرامـج و الواقع حيـث أن الـواقـع أعطـى للمـرأة مكانـة أرقـى وأهـم من تلـك الموجـودة فـي الكتـب .

ان علاقـات الانتـاج المذكـورة فـي الكتـب تقتصـر علـى دور الـرجـل فـي العمليـة الانتاجيـة فقـط دون مشـاركـة زوجتـه لـه ، وهـذا غـير مـا هـو موجـود فـي الـواقـع ، معنى هـذا أن البرامـج تقـدم واقعـا مخالفـا محاولـة بذلـك خلـق واقـع اجتمـاعـي تهمـش فيـه المـرأة ، وبالتالـي تهميـش جـزء مـن القـوة البشـريـة التي تلعـب دورا هـامـا فـي العمليـة الانتاجيـة مستهدفـة التغيـير فـي علاقـات الانتـاج السائـدة .

03 ـ 02) الاقتراحات: ان برامج المدرسة الاساسية تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي الجزائري ، كما سبق وأن ذكرنا ، معنى هذا أن هناك نقاط اختلاف سجلت في هذه البرامج من بين هذه الاختلافات ، الاختلاف المسجل فيما يخص القيمة الاجتماعية للعمل المنتج حيث أنها أعطت أهمية كبرى للفلاحة وهذا عكس ما وجدناه في الواقع ، وهذا من خلال رغبة الأوليا في توجيه أولادهم مستقبلا ، اذ لم نجد سوى نسبة قليلة ممن يرغب في توجيه أبنائه الى هذا الاختصاص وهذه النسبة تريد هذا التوجيه لكن بصفة اطار أي مهندس فلاحي ، وفي نفس الاطار أي المهن نجد تطابقا فيما يخص المهن الحرة وخاصة منها التجارة فالمدرسة سايرت هذا الواقع وأعطت صورة طبق الاصل له .

بالاضافة الى نقطة أخرى وهي المتعلقة بعمل المرأة ومكانتها الاجتماعية حيث نجد أن الكتب أعطت صورة مخالفة تماما لما هو موجود في الواقع ، وهذه الصورة الواردة تقلل من أهمية و مكانة المرأة في الحياة الاجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة فهي تظهر المرأة كعنصر ثانوي في المجتمع سواء في البيت أو في العمل وفي علاقاتها مع أفراد العائلة كبنت مع أخيها أو كزوجة مع زوجها ... الخ .

ان المرأة لا تشارك في العملية الانتاجية كونها تبقى في المنزل حتى و أن كانت عاملة فانها تأتي في المرتبة الثانية بعد الرجل . وهذا نظرا للمناصب التي تشغلها ، و بالتالي فدورها في العملية الانتاجية ضئيل جدا .

ان علاقات الانتاج المذكورة في الكتب تقتصر على دور الرجل في العملية الانتاجية دون مشاركة المرأة ، وبالتالي فان المدرسة تحاول بذلك خلق واقعا اجتماعيا يهمش فيه

جزء من القوة البشرية التي تلعب دورا هاما في العملية الانتاجية وفي النهاية التغيير في علاقات الانتاج السائدة .

ودون الاطالة في سرد الاختلاقات كونها ذكرت في النتائج النهائية وبناء على تلك النتائج السالفة الذكر فانني أقدم الاقتراحات التالية :

ان برامج المدرسة الاساسية تساير الواقع الاجتماعي فيما يخص تكوين العائلة ، وخاصة فيما يتعلق بعدد الاولاد فهي تعطي صورة مطابقة لما هو موجود اذ نجد أن العائلة النموذجية مكونة من الاب و الام و 06 أولاد كما أن عائلات أخرى ذكرت في مواضع مختلفة ، مكونة من الاب والام و 06 أولاد وهذا مانجده في الواقع بل اكثر ، و اذا واطلعنا مع الواقع الاجتماعي الجزائري فاننا نجد أن نسبة النمو الديمغرافي تتجاوز 03 ٪ وهذه نسبة جد مرتفعة و المجتمع الجزائري يعاني من هذه المشكلة يحاول التقليل منها عن طريق وسائل مختلفة .

واذا اعتبرنا المدرسة وسيلة من وسائل التغيير الاجتماعي فانه من المفروض أن تحاول تغيير النظرة الى عدد الاولاد و النمو الديمغرافي باظهار سلبياته الشيء المنعدم في كتب القراءة .

ان الجزائر تعرف نموا ديمغرافيا كبيرا وهذا النمو الديمغرافي يؤدي حتما الى ظهور مشاكل اجتماعية و اقتصادية هائلة من بينها أزمة السكن ، عدم الاكتفاء الذاتي وبالتالي التبعية الاقتصادية ، ويمكن القول بأن هذا المشكل يعتبر من المشاكل العويصة و الأولية التي يجب محاولة ايجاد الحلول لها في أقرب وقت ، وذلك بمشاركة المدرسة من خلال برامجها عن طريق اظهار سلبيات هذا التزايد او النمو المفرط في عدد الولادات ، وحتى يمكن القول بأن المدرسة تعتبر مدرسة تغيير

تساهم في التغيرات الاجتماعية عن طريق المتخرجين منها اذ أنها تقوم بتكوين جيل يحمل أفكار يطبقونها في الميدان عاملين بذلك على ما هو موجود .

ان أي اختلاف يكون بين البرامج والواقع يؤدي الى احداث اغتراب لدى الطفل الجزائري المتلقي لهذه الدروس لكن التطابق الجزئي أيضا يخلق اغترابا لدى الطفل فاما أن يكون هناك اختلافا كاملا أو تطابقا كاملا حتى يوجه الطفل الوجهة الصحيحة وبالتالي اما المحافظة على ماهو موجود أو محاولة تغييره .

ولذا فان المدرسة الاساسية كانت عبارة عن صورة مطابقة للأصل فيما يخص عدد الأولاد المرتفع نوعا ما لكنها لم تتعرض الى المشاكل الناجمة عن هذه النسبة المرتفعة لعدد الاولاد من بطالة و أزمة سكن، وأزمة اقتصادية في نهاية المطاف، و بالتالي كان التطابق يعتبر اختلافا عن الواقع كون الصورة (صورة النمو الديمغرافي) و مرتبط بصورة أخرى ارتباطا وثيقا لا يمكن الفصل بينهما (صورة المشاكل الاجتماعية و الاقتصادية) ولهذا يجب أن يعاد النظر في هذه البرامج و اعطائها وجهة أخرى غير هذه الوجهة الموجودة عليها الآن، وذلك باعطاء نظرة عن الصورة الاخرى التي كانت منعدمة تماما و المتمثلة في اضافة سلبيات هذه الظاهرة و بالتالي يصبح التطابق حقيقيا لا ظاهريا و لا جزئيا .

كما أقترح أيضا فيما يخص مكانة المرأة و دورها، أن يعاد النظر في المكانة التي منحت لها وهي المكانة التي أنقصت من قيمتها في المجتمع و دورها اذ اعتبرها تأتي في المرتبة الثانية بعد الرجل سواء في العمل أو في البيت، و في هذا الاخير سواء كانت زوجة أو بنتا .

ان المرحلة التي تمر بها الجزائر منذ سنوات وهي المرحلة التي سميت بمرحلة الأزمة الاقتصادية ، يجب أن يجند فيها كل أفراد المجتمع على أوسع نطاق سواء كانوا رجالا أو نساء ، لاننا لم نصل بعد الى الاكتفاء من اليد العاملة ، وبالتالي ماذا نجني من تهميش هذه الفئة التي لها دور فعال في العملية الانتاجية ؟.

انه من واجب برامج المدرسة الاساسية أن تغير النظرة الحالية وأن تقوم باظهار دور المرأة الحقيقي في المجتمع والذى يتجاوز الانجاب والتربية الى المساهمة الفعالة في العملية الانتاجية ، وذلك باضافة نصوص تبرز هذا الدور بوضوح حتى وإن كانت هذه المرأة متزوجة وأم لأطفال وكيفية التوفيق بين عمل البيت والعمل خارجه ، وعملها في مختلف الميادين دون الاقتصار على مهنتي التعليم والصحة لأن الواقع يبين وجود مهندسات في مختلف الفروع على سبيل المثال .

من خلال النتائج المتوصل اليها فيما يخص العمل وقيمته الاجتماعية فاننا نلاحظ أن المدرسة أرادت تغيير علاقات الانتاج وذلك باعطاء قيمة اجتماعية للعمل الغير منتج وهو العمل الحر أو المهن الحرة مثل التجارة ، وقلنا بأن هذا يتطابق مع ما هو موجود في الواقع حيث أن أغلبية المستجوبين يختارون مهن حرة لابنائهم وحتى فيما يخص التخصصات التقنية فاننا نجدهم يختارون التخصصات التي تمكنهم من شغل مهن حرة مثل الطب ، المحاماة ، ... الخ ، في حين نجد أن الفلاحة أخذت نصيبها في كتب القراءة عكس الواقع ، ولهذا أقترح أن تولي المدرسة أهمية أكثر للمهن المنتجة مثل الفلاحة وذلك باظهار الدور الاجتماعي والاقتصادى الذى يلعبه الفلاح في توفير ما يحتاجه المجتمع من مواد هو في حاجة ماسة اليها ، بالاضافة الى مساهمته في الاستقلال الذاتي

من الناحية الاقتصادية .

ان موقف المدرسة الاساسية موقف سلبي كونها أخذت ما هو موجود في الواقع بايجابياته و سلبياته دون محاولة التغيير في هذا الواقع الى ما هو أحسن .

ان التغيير يكون بطريقتين :

- الاولى : باظهار واقعا مغايرا تماما لما هو موجود ، وهذا يحمل معه خطورة و المتمثلة في وقوع المتلقي لهذه البرامج في حالة الاغتراب .

- أما الثانية : فهي أن نأخذ الواقع كما هو ونحاول أن نظهر سلبياته و ايجابياته ، مع محاولة علاج تلك السلبيات باعطاء ما ينتج عنها من أخطار و أضرار للفرد و للمجتمع مثلما ذكرناه فيما يتعلق بالنمو الد يمغرافي فعوض أن تصف لنا وضعا معروفا ، كان من الاجدر أن تتبعه باظهار الجانب السلبي و ماينتج عنه من أضرار في جميع النواحي الاجتماعية و الاقتصادية ... الخ .

ان هذه البرامج الملقنة للتلاميذ ما هي الا صورة طبق الاصل في أغلبية نصوصها ، وبقيت مكتوفة الايدي دون أن تعطي للتلميذ البديل الذي يمكن اتباعه من أجل تغيير ما هو كائن و تحسينه وفقا لمتطلبات المرحلة ، وحسب ما هو موجود من مشاكل .

خلاصة الفصل الرابع
الباب الثاني

08 — 03) في هذا الفصل قمت بعرض النتائج النهائية التي توصلت اليها من خلال الدراسة الميدانية و محاولة ربطها بالفرضيات ، و التي توصلنا الى أن برامج المدرسة الاساسية تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي في مختلف جوانبه ، اذ نجد أنه في أغلب الاحيان تحاول الحفاظ على ما هو موجود خاصة فيما يتعلق بعلاقات الانتاج . كما نلاحظ أن هذه البرامج مجحفة في حق المرأة اذ أعطتها دورا ثانويا بالمقارنة مع دور الرجل .

خلاصة الباب الثاني

خلال الباب المخصص للدراسة الميدانية ان صح التعبير، حيث قمت بمحاولة تطبيق الجانب النظرى في الميدان ، بادئا بوضع الاسس المنهجية للدراسة ، و الذى تضمن الاشكالية و الفرضيات و تمت خلاله عملية اختيار العينة ، ووضع الاستبيان ، و ملئه وتفريغ البيانات المتحصل عليها من هذه الاستمارة ، بالاضافة الى اختيار المناهج المطبقة في الدراسة و المتمثلة في منهج تحليل المحتوى و [illegible] المنهج الاحصائي .

و بعد الانتهاء من هذه العملية ، شرعت في ملء الاستمارة وفي نفس الوقت تحليل محتوى كتب القراءة المقررة في مختلف أطوار المدرسة الاساسية وهذا باللغتين العربية و الفرنسية ، وبمجرد الانتهاء من عملية ملء الاستمارة و تحليل بياناتها قمت بمقارنة النتائج المتوصل اليها من خلال تحليل محتوى كتب القراءة ، و[illegible] النتائج المتحصل عليها من تحليل بيانات الاستمارة ، مركزا في هذا التحليل على العناصر التالية :

العائلة - مكوناتها - دورها - و مسهمها في دور المرأة و مكانتها في وسط العائلة و الوسط الاجتماعي بصفة عامة .

كما تطرقت بالدراسة الى مختلف العلاقات الاجتماعية التي تربط أفراد العائلة الواحدة وهذا على مستوى العائلة بمعنييها الضيق و الواسع

وفي الاخير قمت بعرض النتائج المتوصل اليها من خلال الدراسة والتي كانت توحي في مجلها الى أن برامج المدرسة الاساسية تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي الجزائرى محاولة في أغلب عناصرها المحافظة على ما هو موجود خاصة فيما يتعلق بعلاقات الانتاج .

خلاصة البابين الاول والثاني

"برامج المدرسة الاساسية و علاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري" عنوان دراسة ميدانية قمت بها معتمدة على تحليل ما جاء في كتب القراءة من مواضيع مختلفة ، والواقع الذى ترسمه للطفل ومدى ارتباطه بالواقع الاجتماعي الذى يعيشه هذا الطفل الموجهة له هذه البرامج .

كل المجتمعات تمر بتغييرات عديدة و مختلفة ، فالمجتمع الواحد يختلف من فترة الى أخرى ، هذا المجتمع المكون من أفراد و جماعات تتفاعل فيما بينها ، ويؤثر في بعضها البعض ، و ينتج عن هذا التفاعل و التغيير علاقات انتاجية جديدة ، وبالتالي واقع اجتماعي جديد . وهنا تظهر مهمة المجتمع والمتمثلة في مواصلة الحياة بصفة مستمرة ومتواصلة ، و لقيامه بهذه المهمة أنشأ مؤسسات اجتماعية و كلفها بهذه المهمة ، ومن بين هذه المؤسسات المكلفة بالمحافظة على المجتمع في مختلف أشكاله ، المدرسة و العائلة و لكل هاتين المؤسستين دور في التنشئة الاجتماعية للأطفال حسب أهداف المجتمع فهي تهيئ الطفل للتكيف مع التغيرات التي تحدث في المجتمع حتى لا يكون هناك اغتراب و ذلك بالاكتفاء بوصف ما هو موجود أو تهيئته لاحداث التغيير هو بنفسه وهذا يتم عن طريق ترسيخ واقع اجتماعي معين في ذهنه عن ما يتلقاه من دروس من خلال البرامج المقررة في المدرسة .

لقد اختلفت الآراء حول مفهوم المدرسة فمنهم من يرى بأنها (عبارة عن مكان يجتمع فيه أشخاص من سن معينة حول معلم و الذين هم مجبرون على الحضور و اتباع بعض البرامج) ، ومنهم من يرى بأنها عبارة عن (تعبير امتيازى للمجتمع الذى يوليها بأن تنقل الى الاطفال قيما ثقافية و أخلاقية و اجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد و ادماجه في بيئته ووسطه) ، ومهما اختلفت التعاريف فانها تتفق على الدور الرئيسي لهذه المؤسسة الاجتماعية ألا وهو التنشئة الاجتماعية .

ولنفس ما قمنا به فيما يتعلق بمفهوم التربية فقد عرضنا مفاهيم مختلفة اتفقت في مجملها على أنها عملية شاملة تقوم بها مؤسسات مختلفة مثل المدرسة ، والاسرة ، والمحيط . . . الخ ، في هذه العملية الشاملة (عملية التربية) ، نجد أن المدرسة تقوم بجزء منها ، هذا الجزء هو ما نسميه بالتعليم

و ما نلاحظه هو أن لكل مجتمع نظام تعليم خاص به يتماشى و الاهداف العامة للمجتمع.

ان المجتمع عبارة عن أفراد و جماعات أو مجموعات من الافراد تلتقي فيما بينها و تتبادل المنفعة ، وهو مكون من علاقات و نظم اجتماعية من خلالها يقوم الافراد بأدوار و يشغلون مكانات معينة وبالتالي يكونون واقعا اجتماعيا معينا ، هذا الواقع الذى اما تحاول المدرسة المحافظة عليه أو تغييره عن طريق ممثل العائلة في المدرسة وهو التلميذ اذن هناك صلة وثيقة بين المدرسة و المجتمع .

لقد مر المجتمع الجزائري بثلاث مراحل متميزة عن بعضها البعض من حيث الواقع الاجتماعي السائد في كل مرحلة و كذلك من حيث نظام التعليم حيث نجد أنه في كل مرحلة نظام تربوى و برامج تعليمية تتماشى و الواقع الاجتماعي ، والاهداف المسطرة من قبل المسؤولين و هذه المراحل هي :

- مرحلة ماقبل الاحتلال الفرنسي .
- مرحلة الاحتلال .
- مرحلة ما بعد الاستقلال .

وهذه الاخيرة مرت هي الاخرى بثلاث فترات مختلفة يمكن تحديدها فيما يلي :

- الفترة الاولى : من بعد الاستقلال الى بداية السبعينات.
- الفترة الثانية : من بداية السبعينات الى بداية الثمانينات .
- الفترة الثالثة : من بداية الثمانينات الى يومنا هذا .

ونشير هنا الى أن هذه الفترات اشتركت في عدة نقاط من بينها الديمقراطية و التعريب و الجزأرة ، وهذا حسب مانصت عليه مختلف المواثيق الرسمية وفي نفس الوقت نفس النقاط التي عرفت صراعا ساخنا بين المشرفين على التعليم و القائمين به .

كما نشير أيضا الى الاختلاف الذى كان يغلب على هذه الفترات هذا الاختلاف الموجود في النظام التربوى المطبق في كل مرحلة

خاصة بين المرحلتين الثانية والثالثة ، أين تجد الاختلاف واضحا فيما يتعلق بالبرامج المطبقة : : الخ ، وما نريد دراسته هو مدى مطابقة البرامج المطبقة في المدرسة الاساسية مع الواقع الاجتماعي الذى يعيشه الطفل في هذه الفترة ، بمتغيراتها و مستجداتها ، معتمدا على تحليل محتوى مقرر كتب القراءة لمختلف الاطوار وباللغتين العربية و الفرنسية ، ثم مقارنة هذه النتائج بما توصلت اليه من تحليل بيانات الاستمارة المطبقة ميدانيا باستعمال تقنية المقابلة وهذا سعيا مني للحصول على معلومات أكثر دقة .

عند الانتهاء من عملية التحليل ، قمت بربط نتائج تحليل المحتوى بنتائج تحليل الاستمارة ، و توصلت الى نتائج معتبرة، فيما يتعلق بالعائلة ومكوناتها و دورها ، ومكانة و دور المرأة في الأسرة والمجتمع ، بالاضافة الى العلاقات التي تربط بين أفراد العائلة .

ان النتائج المتحصل عليها توحي بأن برامج المدرسة الاساسية تتطابق جزئيا وفي نقاط محدودة مع الواقع الاجتماعي الجزائري من النقاط التي تتطابق مع الواقع ، هي النقاط المتعلقة بالعائلة و مكوناتها و بعض العلاقات الاجتماعية ، وما عدا ها فهو مختلف تماما .

المراجع العربية

ـ ابراهيم مدكور (الدكتور) ، معجم العلوم الاجتماعية ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب ، 1975 .

ـ ابن عمار الصغير ، الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، 1971 .

ـ أبو القاسم سعد الله (الدكتور) ، تاريخ الجزائر الثقافي من القرن 10 الى 14 هجري (16 ـ 20 ميلادي) ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1985 .

ـ أحمد زكي بدوي (الدكتور) ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، مكتبة لبنان ، 1977 .

ـ احسان محمد الحسن (الدكتور) ، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، ... ت ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، الطبعة الأولى ، 1982 .

ـ تركي رابح (الدكتور) أصول التربية و التعليم ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1982 .

ـ تركي رابح (الدكتور) ، الشيخ عبد الحميد بن باديس " رائد الاصلاح و التربية في الجزائر " ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1985 .

ـ السيد محمد بدوي ، مبادئ علم الاجتماع ، مصر ، دار المعارف ، 1976 .

ـ عبد الباسط محمد حسن ، أصول البحث الاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، الطبعة الخامسة ، 1976 .

ـ عبد المجيد حسن ولي و آخرون ، التربية الحديثة ، الدار البيضاء ، مكتبة الوحدة العربية ، بدون تاريخ .

ـ فرانسيس عبد النور ، التربية و المناهج ، القاهرة ، دار النهضة المصرية ، بدون تاريخ .

ـ مالك بن نبي ، ميلاد مجتمع " شبكة العلاقات الاجتماعية " ، لبنان ، دار الفكر ، 1978 .

ـ محمد صالح وآخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، بيروت ، دار الشعب ، بدون تاريخ .

ـ محمد الصراف و آخرون ، التربية ، لبنان ، مكتبة الرشاد ، 1963 .

ـ محمد الطيب العلوي ، التربية والادارة بالمدارس الجزائرية ، قسنطينة ، دار البعث ، 1982 .

- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الاسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.
- محمد عاطف غيث، دراسات في تاريخ الفكر واتجاهات النظرية في علم الاجتماع، بيروت، دار النهضة العربية، 1975.
- محمد عاطف غيث، علم الاجتماع "دراسات تطبيقية"، بيروت، دار النهضة العربية، 1974.
- محمد عودة (الدكتور)، تاريخ علم الاجتماع، الجزء الأول، بيروت، دار النهضة العربية، بدون تاريخ.
- محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1965.
- مدني دسوقي (الدكتور)، مبادئ علم الاحصاء، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة، 1977.
- مصطفى محمد الشعبيني، دراسات في علم الاجتماع، القاهرة، دار النهضة العربية، 1974.
- مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.
- مليكة بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس الى باولو فريري، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.
- [illegible] وآخرون، التعليم الأساسي مبادئه مفاهيمه تطبيقاته،
- منير مشابك موسى، المدخل في علم الاجتماع، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1959.

المراجع المترجمة الى العربية

- الأشرف مصطفى ، الجزائر " الأمة و المجتمع " ، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1983 .
- أولسن ادوارد ، المدرسة و المجتمع ، ترجمة أحمد زكي محمد و محمد الشيني ، القاهرة ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، بدون تاريخ .
- دوركايم اميل ، قواعد المنهج في علم الاجتماع ، ترجمة د . محمد قاسم ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ، 1974 .
- كالفير جان ايف ، فكر كارل ماركس ، ترجمة ميشيل الياس ، بيروت ، المطبعة الكاثوليكية ، الجزء الأول ، بدون تاريخ .
- فور ايدجار و آخرون ، تعلم لتكون ، ترجمة د . حنفي بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، 1974 .

الكتب باللغة الفرنسية

- BERTHELOT et Autres , La grande Encyclopedia , tome 15, PARIS , E.Arraultet Cie, sans date ,

- BOUEDIEU PIERRE , JEAN CLAIDE PASSERON : La Reproduction , PARIS , Edition de de minuit , 1983.

- BOUZIDA Abderrahmane , Les Instituteurs et leur profession , These 3° cycle , ronéotypé, ALGER , 1973.

- BRISSAUD Jacques , Canger l' ecole ; l'enseignement en procés , PARIS, E.P.I, 1970.

- COLONNA Fanny , Les Instituteurs Algeriens , ALGER , O.P.U ; 1975.

- DIETRICH.T , La pedagogie socialiste , PARIS , Maspero , 1973.

- DURKHEIM Emile , Education et Sociologie , PARIS , P.U.F, 1966.

- HADDAB Mustapha , Education et changements socio- culturels, ALGER, O.P.U, 1979.

- HADDAB Zoubida , Les manuels de lectures de l'enseignement primaire , thése D.E.S en Science Politique , ALGER , Ronéotypé , 1976.

- ILLICH Ivan , Une société sans école , PARIS , édition du seuil , 1971.

- ISEMBERT Jamati Viviane, La sociologie de l'éducation , PARIS , Mouton, 1973.

- KENNOUCHE Tayeb , Les Jeunes Ruraux et l'école," Mythe et réalité , ALGER , C.R.E.A.D, 1982.

- MARCEL Prelot, Institutions scolaires et transfirmatin sociales,Lyon, GABALDA, 19

- MERAD Ali , Le reformisme Musulman en ALGERIE de 1925 à 1940 , PARIS, MOUTON, 1967.

- MOLLO SUzanne , L'école dans la Société , PARIS , DUNOD , 1970.

- MUCCHIELLI Roger , L'analyse du contenu des documentatons et des communications, PARIS , E.S.F, 5° édition , 1984.

- TOUATI Seddik , La formation des cadres , ALGER, O.P.U, sans date .

- Turin Yvonne , Affrontement culturels de l'algerie coloniale , ALGER, E.N.A.L, 1983.

الدوريات والنشريات باللغة العربية

— جبارة عطية جبارة محمد "الجماعات العمالية في مجتمع الصنع" ، الثقافة، العدد 57 ، جمادى الثانية ـ رجب 1400 هـ / ماي جوان 1980 .

— الطاهر زرهوني "التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال" ، الثقافة ، العدد 93 ، شعبان ـ رمضان 1406 هـ / ماي ـ جوان 1986 .

— وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، حمزة الوصل " مجلة التكوين والتربية " ، العدد 11 ، 1975 ـ 1976 .

— يحي بوعزيز (الدكتور) ، سياسة نابليون الثالث تجاه التعليم " من خلال أقواله و رسائله 1852 ـ 1870 " ، العدد 50 ، ربيع الثاني ـ جمادى الأولى 1399 / مارس أفريل 1979 .

— وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، " الاصلاح المدرسي " ، مديرية التخطيط و التنظيم البيداغوجي ، مطبوعة بالورق الحريري ، الجزائر ، 1974 .

— وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، " اصلاح التعليم أهداف التعليم تحديد المحتوى و المناهج التربوية ، مديرية التخطيط و التنظيم البيداغوجي ، مطبوعة بالورق الحريري ، الجزائر ، 1974 .

— وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة الرابعة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 83 ـ

— وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة الأولى من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 80 ـ 81 .

— وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة الثانية من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 81 ـ 82

— وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة الثالثة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 82 ـ 83 .

— وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة الخامسة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 88 ـ 86 .

— وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و المناهج و البرامج ، مناهج و مواقيت السنة السادسة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 85 ـ 86 .

- وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة السابعة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 84 - 85 .
- وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة الثامنة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 85 - 86 .
- وزارة التربية و التعليم الأساسي ، المديرية الفرعية للمواقيت و البرامج و المناهج ، مناهج و مواقيت السنة التاسعة من التعليم الاساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 86 - 87 .

الدراسات باللغة الفرنسية

- COLONNA Fanny ," le systeme d'enseignement de l'ALGERIE Coloniale" , Archives Européenne de Sociologie , volume 12 , PARIS , 1972 .

وثائق خاصة بمادة اللغة العربية

- الدستور، استفتاء 1976/11/19، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1976.
- الدستور، المعدل بناء على توصية المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983.
- الدستور، استفتاء 1989/02/23، الجزائر، المؤسسة الوطنية للنشر والاشهار، 1989.
- ميثاق الجزائر، " مجموعة النصوص المصادق عليها من طرف المؤتمر لحزب جبهة التحرير الوطني المنعقد ما بين 16 ـ 21 أفريل 1964"، الجزائر، المطبعة الوطنية، 1964.
- الميثاق الوطني، استفتاء 1976/06/27، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1976.
- الميثاق الوطني، المعدل بعد اثراء 1986، الجزائر، المؤسسة الوطنية للطباعة، 1986.
- وزارة التربية الوطنية، اقرأ، السنة الأولى من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، بدون تاريخ.
- وزارة التربية والتكوين، اقرأ، السنة الثانية من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1988 ـ 1989.
- وزارة التربية الوطنية، أقرأ وأتعلم، السنة الثالثة من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1984 ـ 1985.
- وزارة التربية الوطنية، القراءة، السنة الرابعة من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1987 ـ 1988.
- وزارة التربية الوطنية، القراءة، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1987 ـ 1988.
- وزارة التربية الوطنية، القراءة، السنة السادسة من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1985 ـ 1986.
- وزارة التربية والتكوين، القراءة واللغة العربية، للسنة السابعة من التعليم الأساسي، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1988 ـ 1989.

- وزارة التربية و التكوين ، القراءة و النصوص العربية ، للسنة الثامنة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 1989 ـ 1990 .

- وزارة التربية و التكوين ، النصوص و المطالعة العربية ، للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ، الجزائر ، المعهد التربوي الوطني ، 1988 ـ 1989 .

وثائق عامة باللغة الفرنسية

- Ministére de l'education nationale , premier livre de français , 4° année fondamentale , ALGER , Institut Pedagogique National , 1988 - 1989.

- Ministére de l'éducation nationale , livre unique de français , 5° A.F , ALGER , I.P.N , 1984 - 9985 .

- Ministére de l'éducation nationale , livre unique de français , 6° A?F , ALGER , I.P.N , 1987 - 1988 .

- Ministére de l'éducation nationale , lecture et exercices de langue française , 7° A.F , ALGER , I.P.N , 1987 - 1988.

- Ministére de l'éducation et de la formation , lecture et exercice de langue Française , 8° A.F , ALGER , I.P.N , 1988 - 1989 .

- Ministére de l'éducation et de la formation , lecture et exercice de langue Française , 9° A.F, ALGER , I.P.N , 1989 - 1990 .

استمارة البحث

ملاحظة: ان المعلومات التي ستدلي بها ، ستبقى سرية ، ولن تستعمل الا في أغراض البحث.

01) الجنس .... ذكر .... أنثى ....

02) السن ....

03) المستوى الثقافي ...... أمي ...... ابتدائي ....
موسط .... ثانوي ..... جامعي

04) لغة التعليم: لغة وطنية .... لغة فرنسية ....
لغات أخرى ....

05) الأصل : مدينة بوفاريك ....
- دائرة أخرى من دوائر ولاية البليدة ....
- ولاية أخرى ....
- بلدية أخرى من بلديات ولاية البليدة ....
- دوار من دواوير دائرة بوفاريك ....
- دوار من دواوير ولاية البليدة ....
- مدينة أو دوار آخر ....

06) عدد الأولاد .... ذكور .... اناث ....

07) عدد الأولاد الذين يزاولون دراستهم: .... ذكور ..... اناث ...

08) ماهو الفصل الذي يتابعون فيه دراستهم : ....
- الطور الأول من التعليم الأساسي : ذكور ..... اناث ....
- الطور الثاني // // // : ذكور ..... اناث ....
- الطور الثالث // // // ذكور ..... اناث .....
- ثانوي : ذكور .... اناث ....
- جامعي : ذكور ...... اناث ....

09) هل بامكانكم وصف سكنكم الحالي : شقة في عمارة ....
- بيت تقليدي ....
- فيلا ....

.../...

- بيت من القصدير □ . . . .
- بيت وسط مزرعة □ . . . .
- غير ذلك □ . . . .

10) من يشاركك منزلك هذا؟ الأب □ . . . . . الأم □ . . . . الاخوة المتزوجون □
الاخوة العزاب □ . . . . . آخرون □ . . . .

11) عدد العاملين في العائلة؟ . . . .

12) من الذي يقوم بدور أمين الخزينة لمجموع العائلة؟ . . . .

13) هل تعمل زوجتك؟ نعم □. . . . .

14) اذا كان نعم ما هي وظيفتها؟ . . . .

15) ما هو مستواها الثقافي؟ أمية □ . . . . ابتدائي □ . . . . متوسط □ . . . . .
ثانوي □ . . . . . جامعي □ . . . .

16) ماهي اللغة التي تحسنها جيدا؟ اللغة الوطنية □ . . . . اللغة الفرنسية □ . . . .
لغات أخرى □ . . . .

17) هل تتابع عن قرب العمل المدرسي لأبنائك؟ لا □ . . . .
- نعم بالنسبة لمجموع الأولاد □ . . . .
- نعم بالنسبة للذكور فقط □ . . . .
- نعم للصغار فقط □ . . . .

18) فيم تتمثل هذه المساعدة؟ حل التمارين □ . . . اعادة شرح الدرس □ . . . .
نوع آخر □ . . . .

19) هل ترون أن هذه المساعدة مفيدة في تحسين المستوى الدراسي للابناء؟ . . . .
نعم □ . . . . لا □ . . . .

20) من الذي يقوم بقضاء الحاجات المنزلية من خارج البيت؟ أنت □ . . . . . زوجتك □ . . . .
الأولاد □ . . . . . آخر (حدد) □ . . . .

21) اذا كنت ذاهبا الى مكان بعيد لتبقى فيه مدة طويلة، فلمن تترك مسؤولية البيت؟ . . . . .
للزوجة □ . . . للابن □ . . . للبنت □ . . . لشخص آخر (حدد) □ . . .
لماذا؟ . . . .

22) ماهي الوظيفة التي ترغبون فيها لابنكم؟ 01 □ . . . . 02 □ . . . . 03 □ . . . .

23) ماهي الوظيفة التي ترغبون فيها لابنتكم؟ 01 □ . . . . 02 □ . . . . 03 □ . . . .

.../...

24) هل تتدخل في الوظيفة التي يرغب فيها ابنكم؟ نعم/□ .... لا /□ ....

- فيم يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه /□ .... في الارقام/□ .....

في شيء آخر/□ ....

25) هل تتدخل في الوظيفة التي ترغب فيها ابنتكم؟ نعم/□ ..... لا/□ ....

- فيم يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه /□ .... في الارقام/□ ....

في شيء آخر/□ ....

26) هل يساعد ابنك أخته في الدراسة؟ نعم/□ .... لا /□ ....

27) هل يساعد ابنتك أخاه في الدراسة؟ نعم/□ .... لا /□ ....

28) هل يتدخل ابنك في اختيار أخته لفرع الدراسة ؟ نعم/□ .... لا /□ .....

- فيم يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه /□ .... في الارقام/□ ....

في شيء آخر/□ ....

29) هل يتدخل ابنك في الوظيفة أو فرع الدراسة التي يختارها أخيه ؟ نعم/□ ... لا /□

- فيم يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه /□ .... في الارقام/□ ....

في شيء آخر /□ ....

30) هل تساعد ابنتك أختها في دراستها ؟ نعم /□ .... لا /□ ....

31) هل تتدخل ابنتك في اختيار أختها لفرع الدراسة؟ نعم/□ .... لا /□ ....

- فيم يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه /□ ..... في الارقام/□ ....

في شيء آخر /□ ....

32) هل تقدم زوجتك مساعدة لابنائها في دراستهم؟ نعم/□ .... لا /□ ....

33) هل تحاول زوجتك تعليم بناتها بعض الحرف المنزلية ؟ نعم/□ .... لا /□ ....

34) عندما تذهب الى مكان ما غير مكان العمل من يصحبك؟ ....

الجنس / المكان	ذكور نعم	ذكور لا	اناث نعم	اناث لا
السوق				
المسرح				
السينما				
الملعب				
المسجد				
أماكن أخرى				

35) هل تستمع للموسيقى ؟ نعم /__/ .... لا /__/ ....

36) مع من تستمع للموسيقى ؟ مع الأب /__/ .... مع الأم /__/ ...... مع الأخ /__/ ...
مع الأخت /__/ .... مع الزوجة /__/ ..... مع الابناء /__/ ......

37) هل تشاهد التلفزة ؟ نعم /__/ .... لا /__/ ....

38) اذا كان نعم فما هي البرامج التي تعجبك ؟ اخبارية /__/ ..... ثقافية /__/ .....
أفلام /__/ ...... منوعات /__/ ....

39) مع من تشاهد التلفزة ؟ لوحدك /__/ .... مع زوجتك /__/ ....
مع أبنائك : ذكور /__/ ...... اناث /__/ .... مع كل أفراد العائلة /__/ ...

40) في حالة ارتكاب ابنك لخطأ ما هي الطريقة التي تعاقبه بها ؟ بالتأنيب /__/ ...
بالضرب /__/ ...... بالحرمان /__/ ...... /__/ .... طرق أخرى /__/ ...

41) وفي حالة ارتكاب ابنتك لنفس الخطأ بماذا تعاقبها ؟ بالتأنيب /__/ ....
بالضرب /__/ ..... بالحرمان /__/ ...... طرق أخرى /__/ ....

42) هل تسمح لابنك بممارسة الرياضة ؟ نعم /__/ .... لا /__/ ....
- اذا كان نعم ما هو نوع الرياضة الذى تفضله له ؟ ....
- واذا كان لا لماذا ؟ ....

43) هل تسمح لابنتك بممارسة الرياضة ؟ نعم /__/ .... لا /__/ ....
- اذا كان نعم ما هو نوع الرياضة الذى تفضله لها ؟ ....
- اذا كان لا لماذا ؟ ....

44) اذا كانت هناك نزهة منظمة من طرف المدرسة فهل تسمح لابنك بالمشاركة فيها ؟ ....
نعم /__/ .... لا /__/ ....

.../...

- اذا كـان لا لمــــاذا؟ ....

45) اذا كانت هناك نزهة منظمة من طرف المدرسة فهل تسمح لا بنتك بالمشاركة فيها؟ ....

- نعـــم/ .... لا/ ....

- اذا كـان لا لمــــاذا؟ ....

46) ما هو نوع اللباس الذي ترغبون فيه لأبنائك؟ التقليدي/ .... الحديث/ ....

العصريـــة/ .... حسب رغبتهم/ ....

47) كيف تقضي وقت فراغك؟ في البيت/ ..... في المقهى/ ....

في نادي/ .... في المسجد/ .... في أماكن أخرى/ ...

48) كيف تقضي عطلتك الأسبوعية؟ في البيت/ ..... في المقهى/ ....

في نادي/ .... في المسجد/ ..... في أماكن أخرى/ ...

49) كيف تقضي عطلتك السنوية؟ في البيت/ ...... في المقهى/ ....

في نادي/ .... في المسجد/ ...... في أماكن أخرى/ ...

50) هل تطالــع الصحـف؟ نعـــم/ .... لا/ ....

51) هل تطالــع الكتـب؟ نعـــم/ .... لا/ ....

- اذا كان نعم ما نوعها؟ ثقافية/ ..... علمية/ ..... دينية/ .....

فلسفيـــة/ .... متوســـــــة/ ....

52) هل تتصل بالمعلمين للاستفسار عن أبنائك؟ نعـم/ ...... لا/ ....

- اذا كان لا لمـــاذا؟ ....

53) هل أنت عضو في جمعية أولياء التلاميذ؟ نعـم/ .... لا/ ....

54) هل ترون بأن المدرسة تساعد في تربية الأولاد؟ نعـم/ ..... لا/ ....

- اذا كـان لا كيف ذلك؟ ....

55) فيمن تكمـن أهمية التعليم في رأيك؟ في الذكور/ .... في الاناث/ ....

- لمــــــــاذا؟ ....

56) هل أنتم عازمون على مواصلة تعليم أبنائك الى غاية التعليم الجامعي ولو بالتضحية؟ ...

- ذكـــور/ .... انــاث/ ....

جـدول قـم 01 : يبـين عـدد النصوص التي تتطرق الى المهن .

الطور / السنة — النصوص	الطور الاول 01	الطور الاول 02	الطور الاول 03	الطور الثاني 04	الطور الثاني 05	الطور الثاني 06	الطور الثالث 07	الطور الثالث 08	الطور الثالث 09	المجموع
النصوص العربية	08	21	25	27	07	09	04	03	—	104
النصوص الفرنسية	—	—	—	21	08	05	08	02	06	50
المجموع	08	21	25	48	15	14	12	05	06	154

جدول رقم 02 : يبين مختلف المهن الواردة في كتب القراءة لمختلف أطوار المدرسة الاساسية باللغتين .

الطور / السنة / المهن	الطور الأول			الطور الثاني			الطور الثالث			المجموع
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	
طبيب	02	01	01	03	03	01	01	01	03	16
مدير مدرسة	01	—	—	01	01	—	—	—	—	03
ممرضة	01	01	02	02	—	—	—	—	—	06
معلم	03	02	05	09	04	01	01	01	01	27
نجار	—	01	01	02	—	01	—	—	—	05
حلاق	01	01	—	—	—	01	—	—	—	03
صيدلي	—	01	—	—	—	—	—	—	—	01
فلاح	—	06	04	05	—	06	01	02	01	25
صياد	—	01	—	03	—	—	01	—	—	05
تاجر	—	03	05	05	02	—	02	01	—	18
طبيب أسنان	—	01	—	01	—	—	—	—	—	02
شرطي	—	01	01	01	—	—	—	—	—	03
ساعي بريد	—	01	—	01	01	—	—	—	—	03
دهان	—	01	—	01	—	—	—	—	—	02
مكتبي	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
موظف	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
عامل بالنسيج	—	—	01	—	—	—	—	—	01	02
عاملة بالاستقبال	—	—	—	—	—	—	01	—	—	01
خياط	—	—	01	—	—	—	02	—	—	03
بناء	—	—	01	01	—	—	—	—	—	02
حطاب	—	—	01	01	—	—	—	—	—	02
شواء	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
رجل الحماية	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
ميكانيكي	—	—	—	02	—	—	—	—	—	02
مضيفة	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
مذيعة	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
نقاش	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
دركي	—	—	—	02	—	—	—	—	—	02
حذاء	—	—	—	01	—	—	01	—	—	02
جارية	—	—	—	—	—	01	—	—	—	01
قاضي	—	—	—	—	01	—	01	—	—	02
كهربائي	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
حارس	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
سائق	—	—	—	—	01	01	—	—	—	02
ساعاتي	—	—	—	—	02	—	—	—	—	02
[illegible]						01				01

جدول رقم 03 : يبين مختلف النصوص التي تتطرق الى العلاقات التي تربط أفراد العائلة .

الطور / السنة / العلاقات		الأول			الثاني			الثالث			المجموع
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	
الزوج مع الزوجة	ع	—	—	02	—	—	01	—	—	—	03
	ف	—	—	—	—	—	—	01	01	—	02
الام مع الابناء الذكور	ع	02	06	09	03	01	—	02	01	—	24
	ف	—	—	—	04	—	—	03	—	—	07
الام و الاناث	ع	—	02	05	—	01	—	—	—	—	08
	ف	—	—	—	13	01	—	—	—	01	15
الام و الابناء من الجنسين	ع	04	11	01	—	02	—	—	—	—	18
	ف	—	—	—	02	04	—	—	—	—	06
الاب مع الابناء الذكور	ع	—	07	06	05	03	01	—	02	01	25
	ف	—	—	—	02	01	01	01	—	—	05
الاب مع الاناث	ع	01	—	—	03	01	—	—	—	—	05
	ف	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
الاب و الابناء من الجنسين	ع	03	11	01	—	01	—	—	—	—	16
	ف	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الاخوة فيما بينهم	ع	01	—	02	01	—	—	—	—	—	04
	ف	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الاخوة الذكور مع الاناث	ع	03	26	06	03	01	—	01	—	—	40
	ف	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الاخوات فيما بينهن	ع	01	01	01	01	—	—	—	—	—	04
	ف	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
العائلة مجتمعة	ع	04	11	24	08	—	—	—	—	—	47
	ف	—	—	—	04	02	—	01	—	01	08
المجموع	ع	19	75	57	24	10	02	03	03	01	194
	ف	—	—	—	25	10	01	06	01	02	45
المجموع العام		19	75	57	49	20	03	09	04	03	239

ملاحظة :

ع: النصوص العربية .

ف: النصوص الفرنسية .

جـــدول رقـــم 04 : يبين عــلاقـــة الســـن بعـــــدد الاولاد

عدد الأولاد / السن	1 — 2	3 — 4	5 — 6	7 — 8	9 — 10	أكثر من 10	المجمــوع
أقل من 30 — 30	01 16.67	—	01 3.03	—	—	—	02
31 — 35	03 %50	06 14.63	01 %3.03	—	—	—	10
36 — 40	02 %33.33	16 %39.02	06 %18.18	02 %22.22	01 %11:11		27
41 — 45	—	09 %21:95	12 %36.36	03 %33.33	01 %11.11	—	25
46 — 50	—	07 %17.07	08 %24.24	01 %11.11	01 %11.11	—	17
51 — 55	—	02 %4.88	04 %12.12	01 %11.11	04 %44.44	01 %50	12
55 فمـا فوق	—	01 %2.44	01 %3.03	02 %22.22	02 %22.22	01 %50	07
المجمــوع	06 %100	41 %99.99	33 %99.99	09 %99.99	09 %99.99	02 %100	100

جـــدول رقـــم 05 : يبيـن عـلاقـة المستـوى الثقـافـي بعـدد الاولاد

عدد الاولاد / المستوى الثقافي	01 — 02	03 — 04	05 — 06	07 — 08	09 — 10	أكثر من 10	المجموع
أمـي	02 %33.33	09 %21.95	19 %57.57	06 %66.67	04 %44.44	02 %100	42
ابتـدائـي	01 %16.67	05 %12.19	09 %27.27	03 %33.33	03 %33.33	—	21
متـوسـط	01 %16.67	05 %12.19	01 %3.03	—	01 %11.11	—	08
ثانـوي	02 %33.33	12 %29.27	03 %9.09	—	—	—	17
جـامعـي	—	10 %24.39	01 %3.03	—	01 %11.11	—	12
المجمـوع	06 %100	41 %99.99	33 %99.99	09 %100	09 %100	02 %100	100

جدول رقم 06: يبين علاقة الاصل بعدد الاولاد

الاصل / عدد الاولاد	01 _ 02	03 _ 04	05 _ 06	07 _ 08	09 _ 10	أكثر من 10	المجموع
مدينة بوفاريك	04 %66.67	12 %29.27	13 %39.39	02 %22.22	04 %44.44	01 %50	36
دائرة أخرى من دوائر ولاية البليدة	01 %16.67	02 %4.88	05 %15.15	02 %22.22	—	—	10
ولاية أخرى	01 %16.66	16 %39.02	05 %15.15	02 %22.22	03 %33.33	01 %50	28
بلدية أخرى من بلديات ولاية البليدة	—	02 %4.88	03 %9.09	—	—	—	05
دوار من دواوير بلدية بوفاريك	—	09	05	03	—	—	17
دوار من دواوير البليدة	—	—	02 %6.06	—	02 %22.22	—	04
مدينة أو دوار آخر	—	—	—	—	—	—	—
المجموع	06 %100	41 %100	33 %99.99	09 %99.99	09 %99.99	02 %100	100

جدول رقم 07 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالاتصال بالمعلمين

المستوى الثقافي / الاتصال	نعم		لا		المجموع
	التكرار	%	التكرار	%	
أمي	16	%31.37	26	%53.06	42
ابتدائي	09	%17.65	12	%24.49	21
متوسط	06	%11.76	02	%4.08	08
ثانوي	12	%23.53	05	%10.20	17
جامعي	08	%15.69	04	%8.16	12
المجموع	51	%100	49	%100	100

جدول رقم 08 : يبين المهن الممارسة من طرف الزوجات

المهنة	التكرار	النسبة المائوية
التعليم	07	% 41.18
الصحة	06	% 35.29
الادارة	01	% 5.88
عمل يدوي	01	% 5.88
مهنة حرة	02	%11.76
المجموع	17	%99.99

جـدول رقـم 09 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالاولاد الذين تقدم لهم المساعدة

المساعدة / المستوى الثقافي	مجموع الاولاد	الذكور فقط	الصغار فقط	المجمـوع
أمـي	04 %10.81	—	01 %16.67	05
ابتدائـي	05 %13.51	—	03 %50	08
متوسـط	04 %10.81	—	—	04
ثانـوي	14 %37.84	—	01 %16.67	15
جامعـي	10 %27.03	—	01 %16.66	11
المجمـوع	37 %100	—	06 %100	43

جـدول رقـم 10 : يبين علاقة المستوى الثقافي بنوع المساعدة

نوع المساعدة / المستوى الثقافي	حل التمارين	إعادة شرح الدرس	نوع آخـر	المجمـوع
أمـي	—	—	05 %23.81	05
ابتدائـي	03 %23.08	—	05 %23.81	08
متوسـط	01 %7.69	—	03 %14.29	04
ثانـوي	07 %53.85	05 %55.56	03 %14.28	15
جامعـي	02 %15.38	04 %44.44	05 %23.81	11
المجمـوع	13 %100	09 %100	21 %100	43

جدول رقم11 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالعضويةفي جمعية أولياء التلاميذ

المستوى الثقافي / العضوية	نعم		لا		المجموع
	التكرار	النسبةالمائوية	التكرار	النسبةالمائوية	
أمي	04	%21.05	38	%46.91	42
ابتدائي	06	%31.58	15	%18.52	21
متوسط	02	%10.53	06	% 7.41	08
ثانوي	05	%26.31	12	%14.81	17
جامعي	02	%10.53	10	%12.35	12
المجموع	19	% 100	81	%100	100

جدول رقم12 : يبين عدد العاملين في العائلة

عدد العاملين	التكرار	النسبة المائوية
01	67	%67
02	21	%21
03	08	%08
أكثر من 3	04	%04
المجموع	100	%100

جدول رقم 13 : يبين المستوى الثقافي للزوجة .

المستوى الثقافي	التكرار	النسبة المائوية
أمي	53	%53
ابتدائي	25	%25
متوسط	09	%09
ثانوي	08	%08
جامعي	05	%05
المجموع	%100	%100

جدول رقم14 : يبين لغة تعليم الزوجة .

لغة تعليم الزوجة	التكرار	النسبة المائوية
لغة عربية	23	% 48.94
لغة فرنسية	21	%44.68
لغات أخرى	—	—
مزدوجة	03	% 6.38
المجموع	47	% 100

جدول رقم 15 : يبين نظرة الاولياء لمساعدة الابناء

نظرة الاولياء	التكـــرار	النسبة المائوية
مفيـــــدة	72	%72
غير مفيـــــدة	28	%28
المجمـــــوع	100	%100

جدول رقـم 16 : يبين أسباب ترك الزوجة مسؤولة عند غياب الزوج

الحالـــــــة	التكـــرار	النسبة المائوية
التقاليـــــــد	01	% 2.13
صغـــر سن الا طفـــا ل	22	%46.81
حســن تصرفهـــــا	11	%23.40
عدم وجود الا بناء الذكور	04	% 8.51
عدم الثقة فـي الاولا د	01	% 2.13
مـي المسؤولـة بعدى	03	%6.38
امتنـع عـن الا جابـــة	05	%10.64
المجمـــــوع	47	%100

جدول رقم: 17 : يبين أسباب ترك الابن مسؤولا عند غياب الاب

الحالـــــــــة	التكـــــرار	النسبةالمائوية
عدم خروج الزوجةمن البيت	06	%26.08
حتى يرتبط بالمجتمع أكثـــر	01	% 4.35
لانـــه هـــو الاكــــبر	13	%56.52
لانه هو الذى يخلفـــني فـــي البيـــــــت	01	% 4.35
لانه الوحيد الذى يمكنه مواجهـــة المشاكـــــل	01	% 4.35
امتنـــع عـــن الاجابـــة	01	% 4.35
المجمــــــــــوع	23	% 100

جدول رقم: 18 : يبين نوع الشخص الاخر الذى يترك عند غياب الزوج

الشخـــــــــص	التكـــــرار	النسبة المائوية
الا ب	26	% 86.67
الا م	02	% 6.67
الا خ	01	% 3.33
أحـــد الاقـــارب	01	% 3.33
المجمـــــــــوع	30	% 100

جدول رقم 19 : يبين اسباب ترك شخص آخر

النسبة المائوية	التكرار	الحالة
٪ 16.67	05	لانه أمين الخزينة
٪ 3.33	01	كونه متقاعد
٪ 3.33	01	لانه محترم من طرف الجميع
٪ 3.33	01	لصغر سنه
٪13.33	04	الزوجة لا تخرج
٪ 3.33	01	طبيعة الاسرة
٪ 3.33	01	الوحيدة التي تخرج من البيت
٪ 50	15	لانه الاكبر
٪ 3.33	01	امتنع عن الاجابة
٪99.98	30	المجموع

جدول رقم 20 : يبين الاستماع للموسيقى

المجموع	لا	نعم	الحالة
100 ٪100	64 ٪64	36 ٪ 36	الاستماع للموسيقى

جدول رقم 21 : يبين مشاهدة التلفزيون

المجموع	لا	نعم	الحالة
100 ٪100	01 ٪01	99 ٪99	مشاهدة التلفزيون

جدول رقم 22 : يبين الاشخاص الذين يستمعون للموسيقى معا .

الحالـــة	التكـــرار	النسبة المائوية
مـع الزوجـة	13	% 36.11
مـع الابنـاء	02	% 05.56
مـع الزوجة والابناء	20	% 55.55
مع الاب و الام	01	% 02.78
المجمـوع	36	% 100

جدول رقم 23 : يبين نوع البرامج المفضلة .

الحالـــة	التكـــرار	النسبة المائوية
اخباريـة	40	% 40.40
ثقافيـة	01	% 01.01
أفـلام	13	% 13.13
اخبارية ثقافيـة	12	% 12.12
اخبارية ، أفـلام	11	% 11.11
ثقافية ، أفـلام	06	% 06.06
أفـلام منوعـات	02	% 02.02
اخبارية أفلام منوعـات	01	% 01.01
اخبارية ثقافية أفـلام	05	% 05.05
ثقافية ، منوعات	01	% 01.01
اخبارية ، ثقافية أفـلام ، منوعات	05	% 05.05
اخبارية ثقافية منوعات	02	% 02.02
المجمـوع	99	% 99.99

جدول رقم: 24 : يبين الاشخاص الذين يشاهدون التلفزة معا .

الحالـــــــة	التكـــــرار	النسبة المائوية
لوحـــــــدك	14	٪ 14.14
مـع الزوجـــة	22	٪ 22.22
مـع الابناء الذكور	01	٪ 01.01
مـع كل العائلــة	62	٪ 62.62
المجمـــــوع	99	٪ 99.99

جدول رقم 25 : يبين سبب رفض ممارسة الابناء للرياضـــة (الذكور) .

الحالـــــــة	التكـــــرار	النسبة المائوية
خوفا من الاخطـار	01	٪ 05.55
تلهـي عن الدراسة	12	٪ 66.67
لا فائدة منهـــا	01	٪ 05.56
ليس لي ذكـــور	04	٪ 22.22
المجمـــــوع	18	٪ 100

جدول رقم 26 : يبين نوع الرياضة المفضلة للابناء الذكور .

الحالـــــــة	التكـــــرار	النسبة المائوية
كرة السلـــــة	01	% 01.22
السباحـــــة	04	% 04.88
الجمبـــــاز	01	% 01.22
العـــــدو	02	% 02.44
التنـــــس	04	% 04.88
الكارافـــــي	13	% 15.85
الملاكمـــــة	03	% 03.66
الكرة الطائـــرة	01	% 01.22
كـرة اليـــــد	04	% 04.88
الالعـــاب الجماعيـة	01	% 01.22
المبـــــارزة	01	% 01.22
الجيـــــدو	01	% 01.22
كـرة القـــــد م	29	% 35.36
حسب رغبتـــــه	15	% 18.29
العاب القـــوى	02	% 02.44
المجمـــــو ع	82	% 100

جدول رقم 27 : يبين نوع الرياضة المفضلة للبنات من طرف الاباء .

النسبة المائوية	التكرار	الحالة
% 23.33	07	التنس
% 03.33	01	الكرة الطائرة
% 10	03	كرة السلة
% 20	06	كرة اليد
% 03.33	01	حسب رغبتها
% 03.33	01	الالعاب الجماعية
% 03.33	01	الرياضة المدرسية
% 33.33	10	السباحة
% 99.98	30	المجموع

جدول رقم 28 : يبين سبب رفض الاباء لممارسة الرياضة من طرف بناتهم .

النسبة المائوية	التكرار	الحالة
% 27.14	19	العادات والتقاليد
% 01.43	01	حفاظا على الشرف
% 55.71	39	الرياضة ليست للنساء
% 01.43	01	لانها تضيع الوقت
% 01.43	01	الرياضة ليست أخلاقية للبنات
% 01.43	01	لا أسمح بذلك
% 10	07	بسبب الاختلاط
% 01.43	01	لتبقى محترمة
% 100	70	المجموع

جدول رقم 29 : يبين سبب رفض الاب لمشاركة أبنائه في النزهة (الذكور).

الحالـــــة	التكـــرار	النسبة المائوية
الاب ينزههـــم	01	٪ 16.67
تلهيه عن الدراسة	04	٪ 66.67
خوفا عليهـــم	01	٪ 16.66
المجمـــوع	06	٪ 100

جدول رقم 30 : يبين سبب رفض الاب لمشاركة بناته في النزهـة

الحالـــــة	التكـــرار	النسبة المائوية
لما يحدث فيها من انحلال خلقـــي	03	٪06
الاختـــلاط	10	٪20
محافـــظ	01	٪02
البنت لا تخرج وحدها	14	٪28
عاية الاباء أولى	01	٪02
الفتاة تخرج للدراسة فقط	04	٪08
المنزل هو المكان المفضل	01	٪02
العادات والتقاليد	07	٪14
الديـــن	01	٪02
أنا الذى أنزههـــن	06	٪12
امتنع عن ذكر السبب	02	٪04
المجمـــوع	50	٪100

جدول رقم 31 : يبين أماكن قضاء وقت الفراغ اليومـــــي .

الحالـــــة	التكـــرار	النسبة المائوية
البيــــت	49	٪ 49
المقهـــى	17	٪ 17
النادى	09	٪ 09
المسجـــد	24	٪ 24
أماكن أخـــرى	01	٪ 01
المجمـــوع	100	٪100

جدول رقم 32 : يبين أماكن قضاء العطلة الاسبوعيـــة .

الحالـــــة	التكـــرار	النسبة المائوية
البيــــت	25	٪25
المقهـــى	17	٪17
النـــادى	08	٪08
المسجـــد	43	٪43
أماكن أخـــرى	07	٪07
المجمـــوع	100	٪100

جدول رقم 33 : يبين أماكن قضاء العطلة السنوية

الجهــــــالــة	التكــــرار	النسبة المائوية
البيـــــت	36	%36
المقهــــى	03	%03
النـــادى	—	—
المسجــــد	04	%04
أماكــن أخــرى	57	%57
المجمـــوع	100	%100

جدول رقم 34 : يبين مدى مطالعة الصحـــف .

الحـالـــة	نعـم	لا	المجمـــوع
مطالعـــة الصحـــف	51 %51	49 %49	100 %100

جدول رقم 35 / يبين مدى مطالعة الكتــــب.

الحالـــة	نعـم	لا	المجمـــوع
مطالعـــة الكتـــب	32 %32	68 %68	100 %100

جدول رقم 36 : يبين نوع الكتب المفضلة لدى المستجوبين .

نوع الكتب	التكرار	النسبة المائوية
ثقافية	06	% 18.75
علمية	05	% 15.62
ثقافية ،علمية	02	% 06.25
ثقافية ، دينية	03	% 09.38
علمية،دينية،فلسفية	01	% 03.13
ثقافية،دينية ،علمية	02	% 06.25
علمية، دينية	02	% 06.25
ثقافية،علمية،دينية فلسفية	01	% 03.13
ثقافية،علمية،دينية متنوعة	05	% 15.62
ثقافية،علمية،دينية فلسفية،متنوعة	05	% 15.62
المجموع	32	% 100

جدول رقم 37 : يبين عضوية المستجوبين في جمعيةأولياء التلاميذ .

الحالة	نعم	لا	المجموع
العضوية في جمعية أولياء التلاميذ	21 %21	79 %79	100 %100

جدول رقم 38 : يبين نظرة الاولياء الى دور المدرسة في تربية الاولاد .

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة المدرسة في تربية الاولاد	82 %82	18 %18	100 %100

جدول رقم39 : يبين مدى اتصال أولياء التلاميذ بالمعلمين .

الحالــــة	نعـــم	لا	المجمـــوع
الاتصـــال بالمعلمـــين	53 %53	47 %47	100 %100

جدول رقم40 : يبين سبب عدم الاتصـــال بالمعلمـــين .

الحالــــة	التكـــرار	النسبة المائويـة
لافائدة من ذلــك	14	% 29.79
ليس لــي وقـــت	29	% 61.70
لأنـــي أمـــي	01	% 02.13
لانني أراقب أبنائي	02	% 04.25
لانني لا أخرج من البيت	01	% 02.13
المجمـــوع	47	% 100

جدول رقم41 : يبين سبب نظرة الاولياء الى المدرسة على أنها لا تساعد في تربيـة الاولاد .

الحالــــة	التكـــرار	النسبة المائويـة
لان مهمتها التعليم	09	% 50
التربية على عاتق الاباء	07	% 38.89
المدرسة في حاجة الى تربيـــة	01	% 05.55
في حالة كون الاستاذ قديم وله تربيـــة	01	% 05.56
المجمـــوع	18	% 100

جدول رقم 42 : يبين نظرة الاولياء الى أهمية التعليم

النسبة المائوية	التكرار	الحالة
٪ 41	41	الذكور
—	—	الاناث
٪ 59	59	الذكور و الاناث
٪100	100	المجموع

جدول رقم 43 : يبين سبب نظرة الاولياء الى أن أهمية التعليم تكمن في الذكور .

النسبة المائوية	التكرار	الحالة
٪ 70.73	29	أرباب عائلات في المستقبل
٪ 14.63	06	لا مسؤولية للفتاة بعد زواجها
٪ 07.32	03	لانهم يساعدون آباءهم
٪ 02.44	01	لان الذكور قوامون
٪ 02.44	01	لا فائدة من تعليم البنت
٪ 02.44	01	للتغلب على الصعاب
٪ 100	41	المجموع

جدول رقم 44 : يبين سبب نظرة أولياء التلاميذ الى أن أهمية التعليم تكمن في الذكور و الاناث .

الحالة	التكرار	النسبة المائوية
كل منهما له الحق في التعليم	13	% 22.03
لكل منهم مسؤوليات	15	% 25.42
امتنع عن الاجابة	07	% 11.86
التعليم مفروض على الجنسين	14	% 23.73
واجب على تعليمهم	01	% 01.69
للرقي بالمجتمع	03	% 05.08
لتنمية مواهبهم	01	% 01.69
للتمكن من مساعدة زوجها	03	% 05.08
لكي يتثقفوا	01	% 01.69
حتى يساعدون بعضهم	01	% 01.69
المجموع	59	% 99.96

جدول رقم 45 : يبين علاقة عدد الاولاد الذين يتابعون دراستهم برغبة الاباء في متابعة دراستهم العليا .

متابعة الدراسة / عدد الاولاد	نعم	لا	المجموع
01 — 02	16 % 53.33	14 % 46.67	30 % 100
03 — 04	17 % 48.57	18 % 51.43	35 % 100
05 — 06	08 % 28.57	20 % 71.43	28 % 100
07 — 08	02 % 33.33	04 % 66.67	06 % 100
أكثر من 08	—	01 % 100	01 % 100
المجموع	43	57	100

جدول رقم 46 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالتدخل في اختيار الابناء الذكور للوظيفة .

التدخل في الاختيار / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمي	13 %30.95	29 %69.05	42 %100
ابتدائي	10 %47.62	11 %52.38	21 %100
متوسط	05 %62.50	03 %37.50	08 %100
ثانوي	09 %52.94	08 %47.06	17 %100
جامعي	11 %91.67	01 %08.33	12 %100
المجموع	48	52	100

جدول رقم 47 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالتدخل في اختيار البنات لوظائفهن .

التدخل / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمي	21 %50	21 %50	42 %100
ابتدائي	16 %76.19	05 %23.81	21 %100
متوسط	06 %75	02 %25	08 %100
ثانوي	14 %82.35	03 %17.65	17 %100
جامعي	12 %100	—	12 %100
المجموع	69	31	100

جدول رقم 48 : يبين علاقة عدد الاولاد الذين يزاولون الدراسة بنوع المساعدة التي يقدمها لهم الاولياء .

نوع المساعدة / عدد الاولاد	حل التمارين	اعادة شرح دروس	نوع آخر	المجموع
01 – 02	09 %56.25	03 %18.75	04 %25	16 %100
03 – 04	02 %11.76	06 %35.29	09 %52.94	17 %99.99
05 – 06	02 %25	–	06 %75	08 %100
07 – 08	–	–	02 %100	02 %100
أكثر من 08	–	–	–	–
المجموع	13	09	21	43

جدول رقم 49 : يبين علاقة المستوى الثقافي بنوع التدخل في اختيار الابناء الذكور للوظيفة

نوع التدخل / المستوى الثقافي	التوجيه	الارغام	شيء آخر	المجموع
أمي	10 %76.92	03 %23.08	–	13 %100
ابتدائي	08 %80	02 %20	–	10 %100
متوسط	05 %100	–	–	05 %100
ثانوي	08 %88.89	01 %11.11	–	09 %100
جامعي	11 %100	–	–	11 %100
المجموع	42	06	–	48

جدول رقم 50 : يبين علاقة المستوى الثقافي بنوع التدخل عند اختيار البنات للوظائف

نوع التدخل / المستوى الثقافي	التوجيه	الارغام	شيء آخر	المجموع
أمي	08 %38.10	13 %61.90	— —	21 %100
ابتدائي	07 %47.75	09 %56.25	— —	16 %100
متوسط	02 %33.33	04 %66.67	— —	06 %100
ثانوى	06 %42.86	07 %50	01 %07.14	14 %100
جامعي	10 %83.33	02 %16.67	— —	12 %100
المجموع	33	35	01	69

جدول رقم 51 : يبين علاقة المستوى الثقافي بنوع العقاب بالنسبة للابناء الذكور عند الخطأ .

نوع العقاب / المستوى الثقافي	التأنيب	الضرب	الحرمان	نوع آخر	المجموع
أمي	25 %59.52	12 %28.57	05 %11.90	— —	42 %99.99
ابتدائي	11 %52.38	05 %23.81	05 %23.81	— —	21 %100
متوسط	06 %75	02 %25	— —	— —	08 %100
ثانوى	10 %58.82	02 %11.76	03 %17.65	02 %11.76	17 %99.99
جامعي	07 %58.33	01 %08.33	02 %16.67	02 %16.67	12 %100
المجموع	59	22	15	04	%100

جدول رقم 52 : يبين علاقة المستوى الثقافي بنوع العقاب بالنسبة للاناث عند الخطأ .

المستوى الثقافي / نوع العقاب	التأنيب	الضرب	الحرمان	نوع آخر	المجموع
أمي	23 %54.76	10 %23.81	09 %21.43	— —	42 %100
ابتدائي	13 %61.90	03 %14.29	05 %23.81	— —	21 %100
متوسط	07 %87.50	01 %12.50	— —	— —	08 %100
ثانوي	10 %58.82	02 %11.76	03 %17.65	02 %11.76	17 %99.99
جامعي	08 %66.67	01 %08.33	01 %08.33	02 %16.67	12 %100
المجموع	61	17	18	04	100

جـــدول رقـــم 53 : يبين علاقـة الاصـل بنوع اللباس المفضـــل للابناء .

الاصل / نوع اللباس	مدينـة بوفاريك	دائرة أخرى من البليدة	ولايـة أخـرى	بلدية أخرى من البليدة	دوار من دائرة بوفاريك	دوار من ولاية البليدة	مدينة أو دوار آخـر	المجمـوع
التقليـدى	04 %44.44	— —	04 %44.44	— —	— —	01 %11.11	— —	09 %99.99
الحديـث	07 %31.82	04 %18.18	04 %18.18	01 %04.55	05 %22.73	01 %04.55	— —	22 %100
الموضـة	04 %50	— —	03 %37.50	— —	01 %12.50	— —	— —	08 %100
حسب رغبتهم	21 %34.42	06 %09.84	17 %27.87	04 %06.56	11 %18.03	02 %03.28	— —	61 %100
المجمـوع	36	10	28	05	17	04	—	100

جدول رقم54 :يبين علاقة عدد الاولاد برغبة الاولياء في متابعة أولادهم للدراسة الجامعية .

متابعة الدراسة / عدد الاولاد	ذكـــور	اناث	ذكور ـ اناث	المجمــوع
02 _ 01	04 %66.67	— —	02 %33.33	06 %100
04 _ 03	12 %29.27	— —	29 %70.73	41 %100
06 _ 05	14 %42.42	04 %12.12	15 %45.45	33 %99.99
08 _ 07	04 %44.44	— —	05 %55.56	09 %100
10 _ 09	05 %55.56	— —	04 %44.44	09 %100
أكثر من 10	—	—	02 %100	02 %100
المجمــوع	39	04	57	100

جدول رقم 55 : يبين علاقة عدد الاولاد بنوع العقاب المسلط على الابناء الذكور عند الخطأ .

عدد الاولاد / نوع العقاب	01 – 02	03 – 04	05 – 06	07 – 08	09 – 10	أكثر من 10	المجموع
التأنيب	04 %06.78	23 %38.98	22 %37:29	06 %10.17	04 %06.78	– –	59 %100
الضرب	02 %09.09	06 %27.27	06 %27.27	02 %09.09	04 %18.18	02 %09.09	22 %99.99
الحرمان	– –	09 %60	04 %26.67	01 %06.67	01 %06.66	– –	15 %100
نوع آخر	– –	03 %75	01 %25	– –	– –	– –	04 %100
المجموع	06	41	33	09	09	02	%100

جدول رقم 56 : يبين علاقة عدد الاولاد بنوع العقاب المسلط على الاناث عند الخطأ.

عدد الاولاد / نوع العقاب	01 – 02	03 – 04	05 – 06	07 – 08	09 – 10	أكثر من 10	المجموع
التأنيب	04 %06.56	25 %40.98	20 %32.78	06 %09.84	06 %09.84	– –	61 %100
الضرب	01 %05.88	04 %23.53	07 %41.18	02 %11.76	01 %05.88	02 %11.76	17 %99.99
الحرمان	01 %05.55	10 %55.56	05 %27.78	01 %05.55	01 %05.56	– –	18 %100
نوع آخر	– –	02 %50	01 %25	– –	01 %25	– –	04 %100
المجموع	06	41	33	09	09	02	100

جدول رقم57 : يبين علاقة عدد الاولاد بالسماح للذكور بممارسة الرياضة

ممارسة الرياضة / عدد الاولاد	نعم	لا	المجموع
01 - 02	06 %100	- -	06 %100
03 - 04	37 %90.24	04 %09.76	41 %100
05 - 06	23 %69.70	10 %30.30	33 %100
07 - 08	08 %88.89	01 %11.11	09 %100
09 - 10	07 %77.78	02 %22.22	09 %100
أكثر من 10	01 %50	01 %50	02 %100
المجموع	82	18	100

جدول رقم 58 : يبين عدد الاولاد وعلاقته بالسماح للاناث بممارسة الرياضة

عدد الاولاد / ممارسة الرياضة	نعم	لا	المجموع
01 _ 02	— —	06 %100	06 %100
03 _ 04	16 %39.02	25 %60.98	41 %100
05 _ 06	11 %33.33	22 %66.67	33 %100
07 _ 08	01 %11.11	08 %88.89	09 %100
09 _ 10	01 %11.11	08 %88.89	09 %100
أكثر من 10	01 %50	01 %50	02 %100
المجموع	30	70	100

جدول رقم59 : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوجة بمساعدتها لابنائها الذكور في دراستهم.

مساعدة الابناء / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمية	02 %03.70	52 %96.30	54 %100
ابتدائي	11 %44	14 %56	25 %100
متوسط	07 %77.78	02 %22.22	09 %100
ثانوي	06 %85.71	01 %14.29	07 %100
جامعي	05 %100	— —	05 %100
المجموع	31	69	100

جدول رقم 60 : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوجة بمساعدتها لبناتها في تعلم حرفة منزلية .

المساعدة / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمية	43 %79.63	11 %20.37	54 % 100
ابتدائي	19 % 76	06 %24	25 %100
متوسط	07 %77.78	02 %22.22	09 %100
ثانوي	07 %100	— —	07 %100
جامعي	05 %100	— —	05 %100
المجموع	81	19	100

جدول رقم61: يبين علاقة الاصل بعمل الزوجة.

عمل الزوجة / الاصل	نعم	لا	المجموع
مدينة بوفاريك	04 %11.11	32 %88.89	36 %100
دائرة أخرى من دوائر البليدة	01 %10	09 %90	10 %100
ولاية أخرى	09 %32.14	19 %67.86	28 %100
بلدية أخرى من بلديات البليدة	01 % 20	04 %80	05 %100
دوار آخر من دواوير بوفاريك	01 %05.88	16 %94.12	17 %100
دوار من دواوير ولاية البليدة	01 %25	03 %75	04 %100
مدينة أو دوار آخر	—	—	—
المجموع	17	83	100

جدول رقم: 62 : يبين علاقة الاصل بقضاء الحاجات المنزلية من الخارج (خارج المنزل).

قضاء الحاجات / الاصل	الزوج	الزوجة	الاولاد	شخص آخر	المجموع
مدينة بوفاريك	16 %44.44	08 %22.22	06 %16.67	06 %16.67	36 %100
دائرة أخرى من دوائر البليدة	06 %60	01 %10	02 %20	01 %10	10 %100
ولاية أخرى	18 %64.29	05 %17.86	02 %07.14	03 %10.71	28 %100
بلدية أخرى من بلديات ولاية البليدة	03 %60	— —	— —	02 %40	05 %100
دوار من دواوير بوفاريك	10 %58.82	05 %29.41	02 %11.76	— —	17 %99.99
دوار من دواوير البليدة	02 %50	— —	02 %50	— —	04 %100
مدينة أو دوار آخر	— —	— —	— —	— —	— —
المجموع	55	19	14	12	100

جدول رقم 63 : يبين علاقة عدد الاولاد بمهنة الزوجة .

المهنة / عدد الاولاد	التعليم	الصحة	الادارة	عمل يدوى	مهنة حرة	المجموع
01 — 02	01 %50	— —	— —	— —	01 %50	02 %100
03 — 04	05 %45.45	05 %45.45	— —	— —	01 %09.09	11 %99.99
05 — 06	— —	01 %100	— —	— —	— —	01 %100
07 — 08	— —	— —	01 %100	— —	— —	01 %100
09 — 10	01 %100	— —	— —	— —	— —	01 %100
أكثر من 10	— —	— —	— —	01 %100	— —	01 %100
المجموع	07	06	01	01	02	17

جدول رقم 64 : يبين علاقة عدد الاولاد بعمل الزوجة .

عمل الزوجة / عدد الاولاد	نعم	لا	المجموع
02 _ 01	02 %33.33	04 %66.67	06 %100
04 _ 03	11 %26.83	30 %73.17	41 %100
06 _ 05	01 %03.03	32 %96.97	33 %100
08 _ 07	01 %11.11	08 % 88.89	09 %100
10 _ 09	01 %11.11	08 %88.89	09 %100
أكثر من 10	01 %50	01 %50	02 %100
المجموع	17	83	100

جدول رقم 65 : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوجة بعملها .

عمل الزوجة / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمية	02 %03.77	51 %96.23	53 %100
ابتدائي	05 %20	20 %80	25 %100
متوسط	03 %33.33	06 %66.67	09 %100
ثانوي	02 %25	06 %75	08 %100
جامعي	05 %100	_ _	05 %100
المجموع	17	83	100

جدول رقم 66 : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوجة بالمهنة التي تمارسها .

المهنة / المستوى الثقافي	التعليم	الصحة	الادارة	عمل يدوي	مهنة حرة	المجموع
أمية	— —	— —	— —	01 %50	01 %50	02 %100
ابتدائي	01 %20	03 %60	— —	— —	01 %20	05 %100
متوسط	01 %33.33	01 %38.33	01 %33.33	— —	— —	03 %99.99
ثانوي	01 %50	01 %50	— —	— —	— —	02 %100
جامعي	04 %80	01 %20	— —	— —	— —	05 %100
المجموع	07	06	01	01	02	100

جدول رقم 67 : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوجة بعدد الاولاد .

عدد الاولاد / المستوى الثقافي	01 _ 02	03 _ 04	05 _ 06	07 _ 08	09 _ 10	أكثر من 10	المجموع
أمية	03 %05.66	12 %22.64	24 %45.28	05 %09.43	07 %13.21	02 %03.77	53 %99.99
ابتدائي	— —	14 %56	07 %28	02 %08	02 %08	— —	25 %100
متوسط	02 %22.22	04 %44.44	01 %11.11	02 %22.22	— —	— —	09 %99.99
ثانوي	— —	07 %87.50	01 %12.50	— —	— —	— —	08 %100
جامعي	01 %20	04 %80	— —	— —	— —	— —	05 % 100
المجموع	06	41	33	09	09	02	100

جدول رقم 68 : يبين علاقة عمل الزوجة بمساعدتها لابنائها في دراستهم .

عمل الزوجة / المساعدة	نعم	لا	المجموع
نعم	13 %76.47	04 %23.53	17 %100
لا	18 %21.69	65 %78.31	83 %100
المجموع	31	69	100

جدول رقم 69 : يبين علاقة عمل الزوجة بمساعدتها لبناتها في تعلمحرفة منزلية .

عمل الزوجة / المساعدة	نعم	لا	المجموع
نعم	15 %88.24	02 %11.76	17 %100
لا	66 %79.52	17 %20.48	83 100
المجموع	81	19	100

جدول رقم 70 : يبين علاقة الاصل بتدخل الابن في اختيار أخته لفرع الدراسة أو الوظيفة

التدخل / الاصل	نعم	لا	المجموع
مدينة بوفاريك	16 %44.44	20 %55.56	36 %100
دائرة أخرى من دوائر البليدة	03 %30	07 %70	10 %100
ولاية أخرى	17 %60.71	11 %39.29	28 %100
بلدية أخرى من بلديات البليدة	04 %80	01 %20	05 %100
دوار من دواوير بوفاريك	10 %58.82	07 %41.18	17 %100
دوار من دواوير البليدة	01 %25	03 %75	04 %100
مدينة أو دوار آخر	— —	— —	— —
المجموع	51	49	100

جدول رقم 71 : يبين علاقة الاصل بنوع التدخل الذى يمارسه الابن على أخته .

نوع التدخل / الاصل	التوجيه	الارغام	شيء آخر	المجموع
مدينة بوفاريك	12 %75	04 %25	— —	16 %100
دائرة أخرى من دوائر البليدة	02 %66.67	01 %33.33	— —	03 %100
ولاية أخرى	13 %76.47	04 %23.53	— —	17 %100
بلدية أخرى من بلديات البليدة	04 %100	— —	— —	04 %100
دوار آخر من دواوير بوفاريك	08 %80	02 %20	— —	10 %100
دوار من دواوير البليدة	01 %100	— —	— —	01 %100
مدينة أو دوار آخر	— —	— —	— —	— —
المجموع	40	11	—	51

جدول رقم 72 : يبين علاقة المستوى الثقافي للاب بتدخل الابن في اختيار أخته للوظيفة أو فرع الدراسة .

التدخل / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمي	24 %57.14	18 %42.86	42 %100
ابتدائي	10 %47:62	11 %52.38	21 %100
متوسط	04 %50	04 %50	08 %100
ثانوى	07 %41.18	10 %58.82	17 %100
جامعي	06 % 50	06 %50	12 %100
المجموع	51	49	100

جدول رقم 73 : يبين علاقة مستوى الاب الثقافي بنوع التدخل الذى يمارسه الاخ على أخته .

نوع التدخل / المستوى الثقافي	التوجيه	الارغام	شيء آخر	المجموع
أمي	19 %79.17	05 %20.83	— —	24 %100
ابتدائي	08 %80	02 %20	— —	10 %100
متوسط	02 %50	02 %20	— —	04 %100
ثانوى	05 %71.43	02 %28.57	— —	07 %100
جامعي	06 %100	— —	— —	06 %100
المجموع	40	11	—	51

جدول رقم 74 : يبين علاقة البرامج المفضلة بنوع الاشخاص الذين يشاهد معهم التلفزة .

الاشخاص / البرامج	لوحدك	مع الزوجة	مع الابناء الذكور	مع كل العائلة	المجموع
اخبارية	09 %22.50	04 %10	— —	27 %67.50	40 %100
ثقافية	— —	— —	— —	01 %100	01 %100
أفلام	— —	07 %53.85	— —	06 %46.15	13 %100
منوعات	— —	— —	— —	— —	— —
اخبارية ثقافية	03 %25	02 %16.67	— —	07 %58.33	02 %100
اخبارية أفلام	01 %09.09	04 %36.36	— —	06 %54.55	11 %100
اخبارية منوعات	— —	— —	— —	— —	— —
ثقافية أفلام	— —	02 %33.33	— —	04 %6 6.67	06 %100
اخبارية ثقافية منوعات	— —	— —	— —	02 %100	02 %100
أفلام، منوعات	— —	— —	— —	02 %100	02 %100
اخبارية أفلام منوعات	— —	— —	— —	01 %100	01 %100
اخبارية ثقافية أفلام	01 %20	01 %20	— —	03 %60	05 %100
ثقافية منوعات	— —	— —	— —	01 %100	01 %100
اخبارية، ثقافية أفلام، منوعات	— —	02 %40	01 %20	02 %40	05 %100
المجموع	14	22	01	62	99

جدول رقم 75 : يبين علاقة نوع الشقة بالمشاركين فيها .

نوع الشقة / المشاركين	شقة	بيت تقليدي	فيلا	بيت من القصدير	بيت وسط مزرعة	غير ذلك	المجموع
الأب	—	02 %4.76	—	—	—	—	02
الأم	—	02 %4.76	—	—	—	—	02
الأب و الأم	07 %20.59	07 %16.67	—	01 %12.50	01 %10	—	16
الأب و الاخوة المتزوجون	—	—	—	—	01 %10	—	01
الأب و الاخوة العزاب	—	—	—	—	—	—	—
الأم و الاخوة المتزوجون	—	01 %2.38	—	—	—	—	01
الأم و الاخوة العزاب	—	—	—	—	—	—	—
الأب و الأم و الاخوة المتزوجون	02 %5.88	05 %11.90	—	—	—	—	07
الأب و الأم و الاخوة العزاب	—	03 %7.14	—	—	—	—	03
الأب و الأم و الاخوة المتزوجون العزاب	01 %2.94	01 %2.38	01 %16.67	—	01 %10	—	04
الاخوة المتزوجون	—	01 %2.38	01 %16.67	—	01 %10	—	03
الاخوة العزاب	02 %5.88	—	—	—	01 %10	—	03
الاخوة المتزوجون و العزاب	—	—	—	—	—	—	—
آخرون	—	02 %4.76	01 %16.66	—	—	—	03
لا أحد	22 %64.71	18 %42.86	03 %50	07 %87.50	05 %50	—	55
المجموع	34 100	42 %99.99	06 %100	08 %100	10 %100	—	100

جدول رقم 76 : يوضح المهن المرغوب فيها من طرف الآباء للابناء الذكور .

الاختيار / المهنة	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث
طبيب	14 %16.67	11 %14.10	13 %17.57
مهندس	19 %22.62	17 %21.79	04 %05.41
رجل أعمال	02 %02.38	02 %02.56	— —
عمل محترم	01 %01.19	— —	— —
صحافي	04 %04.76	01 %01.28	02 %02.70
مدرس	06 %07.14	11 %14.10	13 %17.57
مهنة حرة	14 %16.67	05 %06.41	06 %08.11
عمل اداري	05 %05.95	07 %18.97	13 %17.57
عمل تقني	06 %07.14	02 %02.56	02 %02.70
مدير	04 %04.76	03 %03.85	— —
محامي	03 %03.57	14 %17.95	10 %13.51
مذيع	— —	— —	01 %01.35
قاضي	02 %02.38	— —	01 %01.35
عامل بشركة	01 %01.19	01 %01.28	03 %04.05
رياضي	— —	— —	02 %02.70
رجل دين	01 %01.19	— —	01 %01.35
طيار	02 %02.38	01 %01.28	— —
ضابط في الجيش	— —	01 %01.28	— —
فلاح	— —	01 %01.28	02 %02.70
بيطري	— —	01 %01.28	— —
ممرض	— —	— —	01 %01.35
المجموع	84 %99.99	78 %99.97	74 %99.99

ملاحظة : هناك 16 مستجوب امتنع عن الاجابة أو انهم لم يحددوا ، وانما اكتفي بالقول (حسب مستواهم ، ليس لي ذكور ، حسب الرغبة ، حسب القدر) .

جدول رقم 77 :: يوضح اختيار الآباء لوظيفة بناتهم.

المهنة / الاختيار	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث
معلمة	39 %48.75	21 %29.58	10 %18.87
ممرضة	04 %05	14 %19.72	13 %24.53
مهنة حرة	12 %15	17 %23.94	22 %41.51
طبيبة	16 %20	13 %18.31	02 %03.77
اطار	— —	— —	01 %01.89
مهندسة	03 %03.75	02 %02.82	01 %01.89
ادارية	01 %01.25	01 %01.41	01 %01.89
محامية	— —	02 %02.81	02 %03.77
مربية	— —	— —	01 %01.88
ربة بيت	04 %05	— —	— —
صحافية	01 %01.25	— —	— —
صيدلية	— —	01 %01.41	— —
المجموع	80 %100	71 %100	53 %100

فهرس الجداول التي ذكرت في الملحق

فهرس الجداول التي ذكرت في الرسالة

الفهـــرس

العنوان	رقم الصفحة